# A testnevelés tanítása

A MŰVELŐDÉSÜGYI MINISZTÉRIUM MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA
VIII. ÉVFOLYAM
1972
2

*Bognár Károly felvétele*

# A testnevelés tanítása

Szerkesztő:
Burka Endre

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné
dr. Kálmánchey Zoltán
Nyíri János
Paku Ernő
Raffel Zoltán
Sós István
dr. Székely Gabriella
Takács Ferenc

*E számunk munkatársai: Arday László* egyet. testnevelő tanár, Budapest, *Berecz György*, a KFKI tudományos főmunkatársa, Budapest, *Dobiné Mónus Erzsébet* tanár, Budapest, *dr. Kerékgyártó Imre* vezető szakfelügyelő, Budapest, *Kocsis Mihály*, a KSI ny. igazgatója, Budapest, *dr. Nagy György*, főiskolai docens, Budapest, *Nagy Sándor* tanár, Budapest, *Nagy Tamás*, az MTS OT munkatársa, Budapest, *Nemcsik Pál* tanár, Borsodnádasd.

TARTALOM

*Berecz György:* A testnevelés-tudomány néhány tudományelméleti kérdése (I.) 33
*Arday László:* Egyén a csapatban (I) ..... 39
*Dr. Kerékgyártó Imre:* Nevelésközpontú iskola és testnevelés ..... 46
*Nagy Tamás:* A „gyakorlatok" értelmezése a tantervben ..... 48
*Dobiné Mónus Erzsébet:* Szakosított tantervű osztályok néhány szervezési tapasztalata ..... 51
*Nagy Sándor:* Ülő kosárlabda ..... 53
*Kocsis Mihály:* Escuela Deportiva BRAFA 55
*Nemcsik Pál:* A célba dobás eredményességének fokozása az általános iskolában 60
SZEMLE

*Megjelenik évente hatszor*

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, Budapest V., Szalai u. 10—14. — A kiadásért felelős: dr. Vágvölgyi Tibor igazgató — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI, Budapest V., József nádor tér 1. sz.) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a KHI 215—96 162 pénzforgalmi jelzőszámára. Előfizetési díj egész évre: 14,40 Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban
Példányonkénti eladási ár: 2,40 Ft
72.7351 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

# A testnevelés-tudomány néhány tudományelméleti kérdése (I)

BERECZ GYÖRGY

Korunk egyik jellegzetessége az, hogy a tudomány általában és egy-egy tudományág külön is tudományos vizsgálat tárgyává vált. Ezért az a körülmény, hogy a testnevelés-tudomány diszciplínáit, a testnevelés-tudománnyal kapcsolatos kérdések egy részét tanulmányozás tárgyává tesszük, elsősorban nem valamilyen specifikusan testnevelés-tudományt érintő problémát jelez, hanem jelzi a tudományos önvizsgálásnak azt a feladatát, amit napjaink különös intenzitással tűznek a különböző szaktudományok elé.

A termelőerők fejlődésének abban a szakaszában, amit általánosan az ipari forradalom extenzív szakaszának szoktunk nevezni, az a szemlélet került előtérbe, hogy „a tudomány forduljon a termelés felé". A további fejlődés ezt az alaptendenciát megfordította, nevezetesen a termelőerők fejlődésével az ipari forradalom intenzív szakaszának a tudomány-politikai igénye már az lett, hogy „a termelés forduljon a tudomány felé". A tudományos-technikai forradalom kibontakozásának az időszakában újabb változáson megy keresztül a tudomány és a termelés viszonya. Ez a viszony most már lényegesen általánosabbá válik. Kezdi megközelíteni az általános értelemben vett elmélet és az általános értelemben vett gyakorlat viszonyát; a tudomány nemcsak a termelést, hanem a társadalmi élet egész szféráját kezdi áthatni, és ilyen körülmények közt vált feladattá az, hogy „a társadalmi praxis forduljon a tudomány felé".

Ebből az aspektusból kell vizsgálnunk a testnevelésnek, a testnevelés-tudomány diszciplináinak a szerepét és a társadalmi praxissal szembeni azon követelményt, hogy a társadalmi praxis ne empirikus módon próbálja kialakítani a maga életszféráját, hanem a maga speciális területén forduljon a testnevelés-tudomány felé.

„A tudomány funkcionálásának hatásfokát kedvezőtlenül befolyásolják azok az ellentmondások, amelyek egyrészt a tudománystruktúrán belül jelentkeznek, másrészt a tudománynak a társadalmi helyzetéből, ezen belül egyéb társadalmi tevékenységrendszerekkel való kapcsolatából adódnak. Ezen ellentmondások felszámolása, dialektikus jellegű megoldása előfeltétele a tudomány társadalmi hatékonysága növelésének. Ez a feladat igen sokrétű, sokféle szempont együttes figyelembevételét igényli, s megoldása korunkban a legtöbb területen már csak az empirikus szintet meghaladó tudományos elemző munkával lehetséges." (1)

Nem kétséges, hogy ezekkel az ellentmondásokkal terhes a testnevelés-tudomány egész fogalomköre is. Éppen ezért válik napjainkban aktuális feladattá újra végiggondolni a testnevelés-tudománynak, a testneveléssel és a testneveléssel kapcsolatos társadalmi praxisnak főbb problémáit.

## *A testnevelés-tudomány diszciplínái*

Közismert tény, hogy a tudományok fejlődésével minden eredetileg egységes, komplex tudományág két önálló diszciplínára oszlott, mégpedig a tudományág elméleti művelésére, amit a tudományág alaptudományának tekinthetünk, és az alaptudomány oktatására. Azonban egy bizonyos, meghatározott aspektusból nézve minden tudományág teljes komplexitásához hozzátartozik a tudományág elidegenedett, az alaptudományhoz képest objektivizálódott alkalmazása is. Ilyen elidegenedett objektivizációnak tekinthetjük például a matematika esetében a számítástechnikát, az orvostudomány esetében a saját intézményrendszerét, az állatpszichológia esetében a szórakoztatás érdekében

kialakított állatidomítást vagy éppen a testnevelés területén a versenysportot.

A továbbiakban az alaptudomány, az oktatás és az elidegenedett alkalmazás aspektusából kívánjuk megközelíteni a testnevelés diszciplináit.

* * *

Az egyes tudományok nem légüres térben mozognak, hanem mindig tényleges társadalmi szükséglet hozza azokat létre. Ezt a megállapítást azonban nem szabad oly módon vulgarizálni, mintha ez a társadalmi szükséglet feltétlen konkrét termelési szükségletet jelentene. A konkrét termelési szükséglet közvetlen hatására sohasem a tudomány született meg, még a műszaki tudományok története sem ezt az utat járta be. A közvetlen termelési szükséglet terméke csupán a munkával kapcsolatos gyakorlatok rendszere, melyeket azután a tudományok fejlődésük első szakaszában rendszereztek és általánosítottak. Valamely tudományág fejlődésének második szakaszában — amikor már a tudományág teljes kifejlettségéről beszélhetünk — a tudományág relatív önállósága egyre nagyobb hangsúlyt kap a közvetlen gyakorlati igényekkel szemben.

Ezt láthattuk a matematika esetében is, amikor a tudományág első kifejlődésében Thalész vagy Pitagorasz még csak a mindennapi gyakorlatból ismert tényeket rendszerezte és általánosította, míg Leibnitzet például már semmiféle, a tudományon kívül álló társadalmi szükséglet nem ösztönözte a differenciálszámítás megalkotására.

A társadalmi szükséglet kategóriájába tartoznak a termelési szükségleteken túl az ember újat kutató szellemi szükségletei is, amelyek első jelentkezésükben öncélú tevékenységnek tűnhetnek, de a későbbiekben ezekről a szellemi szükségletekről is mindig kiderül, hogy azok konkrét termelési szükségletet előztek meg. Így volt ez az ókorban a geometriának a kúpszeletekkel foglalkozó fejezetével, a huszadik század elején a speciális relativitáselmélettel, és napjainkban ilyennek tűnhetnek az asztrofizika vagy az űrhajózás problémái. A matematikának mint önálló tudománynak a megjelenésekor sem volt evidens annak konkrét társadalmi haszna, de az emberiség fejlődésével egyre inkább vált nyilvánvalóvá a szoros értelemben vett matematikai tudomány „öncélú" művelésének szükségessége és ezzel a matematikának mint elméleti tudománynak kialakítása.

A testnevelés-tudomány néhány kérdésére vonatkozó megjegyzésünkhöz szándékosan választottuk a matematikát példaként, mert úgy tűnhet, hogy a testnevelés-tudománytól mind tárgyában, mind módszereiben igen távol álló diszciplína. Nyilvánvaló azonban, hogy egy megállapítás annál hitelesebb, minél távolabbi jelenségekben képes a közöset felismerni.

A testnevelés-tudomány kialakulását, fejlődését vizsgálva megállapíthatjuk, hogy történelmileg először a munkával, harccal, általában a létfenntartással összefüggő mozgásszükségletek alakultak ki, de ezeknek a szükségleteknek és a társadalmi fejlődés során felvetődött újabb és újabb mozgásszükségleteknek a kielégítése még nem tudomány, hanem az egyes foglalkozási ágak részét képezi. Valamely tudományág elméleti kifejlődésének, így az elméleti testnevelés-tudománynak első szakaszát is e mozgásszükségletek rendszerezése és általánosítása jellemzi, illetve tárgyát ez képezi.

Fejlődésének második szakaszában, miként az más tudományágak történetében is látható volt, az elméleti testnevelés-tudomány is rálép fejlődése relatív önállóságának útjára. Ezen az úton az elméleti testnevelés-tudomány belső fejlődését sem a közvetlen szükségletek határozzák meg, bár magát a tudományt társadalmi szükséglet hozza létre. Az elméleti testnevelés-tudomány kifejlettségét is az jellemzi, hogy tevékenységében a közvetlen társadalmi szükségleteket megelőzi, és ebből az aspektusból a szűk látókörű kortársi szemlélet számára „öncélúnak" tűnhet. Természe-

tesen fejlődésének ebben a szakaszában a testnevelés-tudomány elméletének tárgya is változáson megy keresztül.

Azt a korábbiakban megállapítottuk, hogy egy tudomány fejlődésének első szakaszában a tudomány tárgyát a köznapi praxisban felismert eredmények rendszerezése és általánosítása adja. A testnevelés-tudomány elmélete fejlődésének ebben a szakaszában szükségszerűen fonódik össze a testnevelés oktatásával és a versenysporttal. Amikor azonban az elméleti testnevelés-tudomány relatív önállóságát eléri, és a testnevelés-tudomány oktatása is külön diszciplínává önállósul, akkor, mint az minden más tudományág esetében történt, újra kell fogalmazni az elméleti testnevelés-tudomány tárgyát. Ez az újrafogalmazás azonban már nem a praxis, hanem az elmélet, közelebbről a lételmélet oldaláról kell, hogy megtörténjék. A praxis oldaláról ezt nem is lehet elvégezni, hiszen az önállósult tudomány egyik jellemzőjeként jelöltük meg, hogy a maga benső fejlődésében megelőzi a szükségletet.

Az elméleti testnevelés-tudomány tárgyának lételméleti megalapozásához induljunk ki a tudományok rendszertanából. Lételméleti aspektusból a tudományok két kategóriáját különböztethetjük meg: a konkrét anyagformákkal foglalkozó tudományokat és az anyagformáktól független diszciplínákat. Az utóbbiak lehetnek absztrakt vagy általános diszciplínák, aszerint hogy a valóságot egy kiragadott, absztrahált aspektusból vizsgálják-e, mint például a matematika, mely a valóság mennyiségi viszonyainak a tudománya, vagy az általános szintjén ragadja meg a létet, mint például a filozófia. Az anyagformákkal foglalkoznak az egyes alapvető mozgásformák, ezzel párhuzamosan a fizikai, a biológiai és a társadalmi mozgásformák, melyek a valóságban meglevő létformák szerint tagozódnak tovább.

Egy létformát két különböző aspektusból vizsgálhatunk: strukturálisan és mozgásirányainak aspektusából. A strukturális vizsgálatot végzi el a fizikai mozgásforma esetében a részecskefizika, a klasszikus fizika és a kémia, a biológiai mozgásforma esetében a biológia tudománya, a társadalmi mozgásforma esetében például az antropológia vagy a szociológia. A mozgásirányok aspektusával foglalkozó tudományok a létformák keletkezését, keletkezésük, fennállásuk és fejlődésük feltételeit vizsgálják.

Lételméleti szempontból különös jelentőséggel bírnak azok a tudományok, amelyek a társadalmi mozgásforma fejlődését és annak feltételeit vizsgálják, hiszen a társadalmi lét egyben az anyag fejlettségének legmagasabb foka, és létrejötte után a fejlődése magát az anyag fejlődését reprezentálja.

A testnevelés-tudomány konkrét anyagformával, az emberrel foglalkozó tudomány, de tárgyát nem strukturális aspektusból, hanem a lét egy kiragadott mozgásiránya szempontjából, fejlődése egyik feltételének aspektusából tárgyalja. A testnevelés-tudomány tárgya az embernek mint társadalmi létezőnek meghatározott mozgásanyagok révén történő olyan biológiai kondicionálása, mely kondicionálás birtokában az ember mint társadalmi létező optimálisan fejtheti ki képességeit.

A testnevelés-tudomány elméleti kutatásának tárgyát a fenti definíció szerint azoknak a mozgásanyagoknak a kutatása, kiválasztása képezi, amelyek az embert az optimális tudati tevékenységre kondicionálják és amelyek kiválasztásában tudomány-rendszertanilag rokon, kondicionáló tudományágakra, így például az orvostudományra támaszkodik.

Hangsúlyozni kell, hogy ezek a mozgásanyagok minden valószínűséggel nem esnek egybe a testnevelés-tudomány fejlődésének első szakaszában rendszerezett és általánosított mozgásanyaggal. Ez a hagyományos mozgásanyag tulajdonképpen az embert mint természeti lényt kívánja reprodukálni. Egyáltalán nem biztos, hogy az ember további fejlődését az a mozgásanyag szolgálja leginkább, amely retrográd módon a mozgásképességekben a biológiai

tegnapot tekinti példának. Különösen fontos annak a mozgásanyagnak a kutatása, amelyre a tudományos-technikai forradalom emberének szüksége van, hogy a társadalmilag szükséges képességeit kibontakoztassa.

A testnevelés-tudományt nemcsak az a tény sorolja a társadalomtudományok közé, hogy az embert optimális társadalmi gyakorlata érdekében optimálisan kondicionálja, hanem az a körülmény is — és ebben is különbözik a rokon, kondicionáló tudományoktól, például az orvostudománytól —, hogy a biológiai kondicionálást olyan eszközökkel valósítja meg, melyek nemcsak a biológiai kondíciót növelik, hanem egyidejűleg jellemformáló hatást is kiváltanak.

Az eddigiekből világosan kitűnik az a véleményünk, hogy az elméleti testnevelés-tudománynak nem az a feladata, hogy elsősorban a munka feladataira, a ma mindennapi életére készítsen elő. Egy ilyen szemlélet prakticista, tudománytalan szemléletre vallana. Ezzel szemben a testnevelés-tudománynak, a testnevelés-elméletnek éppen az a feladata, hogy a holnap emberének a biológiai szükségleteit kutassa fel, azokat a biológiai és fiziológiai szükségleteket, amelyeket a tudományos-technikai forradalom következtében, az urbanizált életmód következtében egyre inkább igényel, és ennek a szükségletnek megfelelően kutassa ki azokat a mozgásanyagokat, mely mozgásanyagok révén a technicizált körülmények között az ember képes az új, a tudományos-technikai forradalom korának megfelelő társadalmi feladatokat elvégezni. Ez a megállapítás egyértelműen következik abból a tényből is, hogy a testnevelés-tudományt alaptudományként kezeljük, a tárgya szerinti mozgásanyagok kiválasztása és felhasználása alaptudományaként, és egy alaptudomány sohasem a közvetlen mának a kiszolgálója, hanem a holnap perspektívájában kell hogy gondolkozzék. A testnevelés-elmélet szempontjából valószínűleg szakítani kell azzal a szemlélettel, hogy a testnevelés anyagát azok a mozgásanyagok képezzék, melyek körébe az élet legáltalánosabban használt mozgásai tartoznak. Ezzel szemben a testnevelés-elmélet anyagába azokat a mozgásokat kell sorolnunk, amelyekre az embernek a társadalmi feladatai legjobb elvégzéséhez szüksége van. Teljesen világos, hogy a szűk, prakticista szemléletű testnevelés-elmélet problematikus abból a szempontból is, hogy alig néhány azoknak a mozgásoknak a száma, melyek a mindennapi életben felhasználhatók. (2) Ezzel szemben az ember biológiai kondicionálása a társadalmi feladatokra lényegesen komplexebb, sőt komplexitásában a társadalmi feladatok komplexitásával arányosan növekvő feladatokat jelent, és ezek a feladatok — amit nem győzünk eléggé hangsúlyozni — nem a mindennapi élet feladatait jelentik, hanem olyan fiziológiai állapotot, amely mellett az ember a legspecifikusabb emberi tevékenységét, a munkát, vagy ha tetszik, ennek minőségi oldalát, a tudatát tudja bővíteni, növelni.

* * *

Egy várható félreértés elkerülése végett, annak előzetes tisztázása érdekében fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy úgy tűnhet, mintha a svédtorna, a svéd rendszer alapelvei, melyek lényeges tulajdonságokban nem különböznek a dán rendszertől sem, elképzeléseiben igen közel állnának a fentiekben megfogalmazott testnevelés-tudomány tárgyához.

„A svédtorna kiindulópontját abban jelölhetjük meg, hogy a testgyakorlatok segítségével biztosítani kívánja a szervezet optimális működését. Ebben a törekvésében mindenekelőtt a sokoldalú, arányos testfejlesztést tűzi ki célul, éspedig a különböző szervek sajátos feladatát, sajátos funkcióit figyelembe véve... Ennek kapcsán számol azzal, hogy különböző munkafeleségek károsan befolyásolják a szervezetet, és a torna egyik fontos feladata éppen ezeknek a káros hatásoknak az ellensúlyozása. Ennek a kiindulópontnak megfelelően a svédtorna a szervezet funkcionális vizsgálata, továbbá a mindennapi életnek a szervezetre gyakorolt hatásával számolva eljut egy meghatározott feladatcsoportnak a körülhatárolásához". (3)

„A lelkesedés a svédtorna iránt nem volt véletlen. Okát valójában abban kereshetjük, hogy

nagyon világos és egyértelmű elveket nyújtott a gyakorlati testnevelés számára, és ezen elvek mögött — ha nem mindig helyes elképzelésben is — egy elismert tudományág, a biológia, illetve a fiziológia állott. Ez kétségkívül vonzó volt és nagyon meggyőző is". (4)

A testnevelés-tudomány tárgyával kapcsolatos rokon vonások mögött azonban van egy alapvető különbség, ami a svédtornát, a svéd rendszert véleményünktől elválasztja. Ez az alapvető különbség az, hogy a svéd rendszer az embert csak mint biológiai létezőt akarja a kívánt mozgásképességek elnyerésére emelni. Ezzel szemben a testnevelés-tudomány, bár az ember biológiai létezéséből indul ki, ezt a biológiai létezést nem tekintheti célnak, hanem az embert biológiailag kell kondicionálnia a társadalmi funkciók, a társadalmi feladatok megvalósítása érdekében.

A svéd rendszert jellemzi az a megállapítás, hogy:

„A variációs lehetőségek kihasználásának a mellőzése, továbbá az a rendíthetetlen álláspont, hogy csak olyan mozgások alkalmazhatók, amelyeknek a hatása pontosan körülhatárolt, végül is az egész gimnasztikai rendszer megmerevedését eredményezte". (5)

Az előzőekben ismertetett megállapításaink alapján semmi meglepőt nem találhatunk ebben a tényben. A svéd rendszer ugyanis kizárólag biológiai, fiziológiai aspektusokból összeállított rendszer, szemléletének középpontja a biológiai ember. A biológiai ember viszont változatlan, vagy csak alig változik. Ennek megfelelően minden olyan rendszer, amelyik csak az ember biológiai sajátosságaira épít, nem más, mint egy szükségszerűen megmerevedő, változatlan álláspont, szemben a társadalmi igényeket kielégítő, a testnevelés-tudomány tárgyával kapcsolatban az előzőekben megfogalmazott állásponttal. Ez az aspektus az ember társadalmi fejlődését veszi elsősorban figyelembe, amikor a biológiai kondicionálást elvégzi.

Hangsúlyozni kell, hogy a különböző rendszerek közötti értékelési szempont lényegesen különbözik aszerint, hogy a különböző rendszereket az önállósult testnevelés-tudomány vagy a testnevelés-oktatás aspektusából vizsgáljuk-e. Az utóbbi aspektus elsősorban pedagógiai, módszertani aspektus, és jelenleg semmiképpen sem célunk a testnevelés-oktatás módszertani kérdéseivel foglalkozni. A különböző rendszerek közti értékelést ebből a szempontból a korszerű testnevelés-pedagógiának kell elvégeznie, csakis ez hivatott ennek eldöntésére.

Az önállósult testnevelés-tudomány aspektusából nézve viszont a svéd rendszerhez képest a német iskola retrográd, retrográd a fejlődéselmélet szempontjából, tekintve, hogy elméleti meggondolásai szerint egyrészt a testnevelés nem eszköz, hanem cél, másrészt, hogy célja a „természeti ember" újrakialakítása megfelelő olyan mozgásanyag kiválasztása révén, mely ennek az úgynevezett „természeti embernek" a megvalósulását szolgálja. Ehhez a szemlélethez képest az elméleti testnevelés-tudomány aspektusából nézve a svéd rendszert kétségtelenül előnybe kell helyeznünk, hiszen az egyrészt a testnevelés-tudományt nem célként, hanem eszközként kezeli; másrészt nem a „természeti ember" kialakítását tűzi ki célul, hanem a ma emberének a biológiai kondicionálását, akkor is, ha ennél a kondicionálásnál nem szempontja az ember társadalmi tevékenysége, nem szempontja a kondicionálásnak az, hogy az ember minél tökéletesebb társadalmi lényként alakulhasson ki, hanem célja kizárólag biológiai, fiziológiai aspektusú.

Annak felismerése, mégpedig társadalmi méretű felismerése, hogy egy tudomány konkrét társadalmi szükségletet elégít ki, azzal a szükségszerű következménnyel jár, hogy oktatni kezdi a tudományágát.

Meg kell jegyeznünk, hogy maga az oktatás sem homogén feladat. A vizsgált tudomány társadalmi funkciójának növekedésével párhuzamosan először kialakul az oktatásnak az a szintje, amely megelégszik a közvetlen termelési szükséglet kielégítésével. Ezt követi annak a kettős igénynek

a kielégítése, mely egyfelől biztosítja az oktatószemélyzet kiképzését, másfelől a tudomány műveléséhez szükséges gárdát kívánja felnevelni. E kettős igény kielégítése valamely tudományág területén hosszú ideig egységes felsőoktatási intézménnyel biztosított, és csak a tudományág társadalmi szükségletének teljes evidenciája megérlelődésekor válik ez a két funkció szét.

A választott példánknál maradva, a matematika oktatásának első lépcsőjét azoknak az ismereteknek az elterjesztése jelentette, amelyekre az építészetben, a mechanikában és mindenekelőtt a kereskedelemben társadalmilag szükség volt. Ezt az oktatói funkciót évszázadokon keresztül magában a matematikai tudományban teljesen járatlan, de jó gyakorlati ismeretekkel rendelkező személyek végezték el. Az oktatótevékenységnek ezt a fázisát követte a felismerés, hogy mind a matematikaoktatás, mind pedig a matematikai tudomány továbbfejlesztése érdekében meg kell szervezni a felsőfokú matematikaoktatást. Így születtek meg a „bölcsész"-karok matematikai fakultásai szerte a világon. Napjainkban pedig, amikor a matematika végre társadalmi méretekben is az evidens társadalmi szükséglet rangjára emelkedett, ez a kettős funkció is szétvált, és a matematikustanár-képzés mellett megszületett a kizárólag a matematikai tudomány továbbfejlesztését célzó, a tanárképzéstől független matematikusképzés. És így alakul ki valamely tudomány oktatása területén mint történelmileg jól megkülönböztethető fázis: az ösztönös, a tudatos és a tudományos szakasz. Valamely tudományág fejlődése egyben egy új tudományág kialakulásának története; a szaktudományos oktatásnak mint önálló diszciplínának a története és egyben annak felismerése, hogy ez a diszciplína a leghatározottabban megkülönböztetett az oktatott tudomány diszciplínájától.

A mozgásszükségletek kielégítése a komplex testnevelés-tudomány keretén belül is megjeleníti a második, a tudományág művelésétől bizonyos értelemben független momentumot, a testnevelés-oktatás diszciplínáját. Ennek fejlődését a testnevelés vonatkozásában is ugyanúgy nyomon követhetjük, mint más tudományágak esetében. Az oktatás első fázisában a létfenntartás érdekében a gyakorlatban kialakult mozgásszükségletek oktatása játszotta a fő szerepet, mely oktatást jó gyakorlati érzékkel rendelkező, de a testnevelés-tudomány elméletében járatlan személyek is elvégezhették. Az a felismerés, hogy mind a testnevelés-oktatás, mind az elméleti testnevelés-tudomány fontos társadalmi szükséglet kielégítését jelenti; az oktatásnak ezt az „ösztönös" fázisát világszerte felváltotta a bölcsészkarok analógiájára a felsőfokú testnevelőtanár-képzés.

E kettős igény egyidejű kielégítése mindaddig biztosítható, míg a tudományág társadalmi szükségessége társadalmi evidenciává nem válik, és ebben a pillanatban önálló diszciplínává lesz a tanárképzés és önálló diszciplínává a tudományág elméleti művelése. Ekkor válik szét a testnevelőtanár-képzés az elméleti testnevelés-tudományt művelő szakemberek képzésétől, miként az egy sor más tudományágban, ha nem is azonos keretek között, de megtörtént.

A nem szakemberek képzését célzó testnevelés-oktatásnak kettős feladata van, amit a tanárképzésnek sem szabad szem elől tévesztenie. Egyrészt, mint minden oktatott anyagnak, ismereteket kell közölnie, így mozgásismereteket, mozgáskombinációk ismereteit, de mindenekelőtt cselekvésképességet. (6) Másrészt azonban a tanulókat kondicionálni kell az elméleti órák számára, azt a lehetőséget kell itt is biztosítani, hogy a tanuló minél inkább képes legyen biológiai apparátusát, fiziológiai apparátusát egyéb tanulmányai céljára felhasználni, és az így kialakított jó szokásrendszer alapján élete lényeges mozzanataként kezelni a testnevelést.

A testgyakorlattól elválaszthatatlan a teljesítmény. Ez azonban önmagában semmitmondó kijelentés; ugyanis minden emberi tevékenységnek elválaszthatatlan mo-

tívuma a teljesítmény, legyen az tudományos tevékenység, szórakozás vagy bármi egyéb. A teljesítménynek mint motivációnak nem különleges hozzátartozója a testnevelés, hanem az általános emberi tevékenységhez tartozik. A teljesítmény fogalma azonban még nem jelenti azt, hogy ennek feltétlen mennyiségi mértékkel mérhető teljesítménynek kell lennie. A teljesítmény mint a testnevelésnek is specifikus elválaszthatatlan jegye, megnyilvánulhat abban is, hogy nagyobb társadalmi teljesítményekre tesz képessé; ezekben a nagyobb társadalmi teljesítményekben mérhető le a testnevelés teljesítménye is.

*(Folytatjuk)*

*Hivatkozott irodalom*


1. *Bóna Ervin:* A tudomány önvizsgálatának néhány főbb kérdése. Filozófiai Közlemények, 1971. 1. 7. l.
2. *Burka Endre:* A testnevelés mozgásanyagának alapproblémái. PTI Módszertani Osztály közleményei, 1959. 177. l.
3. Uo. 54. l.
4. Uo. 56. l.
5. Uo. 66. l.
6. *Nagy György:* Sportpszichológia. Tankönyvkiadó, 1971. 33. l.


# Egyén a csapatban

ARDAY LÁSZLÓ

Az egyén helye a csapatban a labdás csapatsportok legproblematikusabb témaköre. (A továbbiakban az egyszerűség kedvéért sportjátékoknak fogom nevezni ezeket a sportágakat, beleértve minden olyan labdával vagy koronggal játszott csapatjátékot, amelyet gólra, pontra játszanak, ahol a támadó a védőhöz igazodva kell, hogy megoldja feladatát és viszont.) Hogy mennyire problematikus a címben szereplő téma, mutatják az ezzel kapcsolatos szólás-mondások: A jó csapatban nincsenek egyének, csak csapat van. Egyének nélkül nincs csapat! A két kitételben mutatkozó ellentmondás tulajdonképpen csak a szavak játéka, hiszen az a két gondolat, amit a két megfogalmazás takar, nem szó szerint értendő. A két gondolat azonban mégis üti egymást, másban látja az igazi, a jó csapat lényegét. Mindkettőben van igazság, éppen ezért maradéktalanul egyik sem igaz.

A kérdés tisztázása rendkívül fontos, hiszen az az álláspont, amit ebben a kérdésben elfogadunk, dönti el, hogy az egyes csapatsportokban hogyan válogassuk össze a csapatot alkotó egyéneket, hogyan készítsük fel az egyént az általános alapozás, speciális alapozás és speciális sportági edzés egyes időszakaiban, milyen súllyal szerepel a felkészítésben az egyéni és a csapatmunka, milyen felfogásban támad és védekezik csapatunk, és ezt hogyan készítjük elő? Ezekről a kérdésekről szeretném kifejteni véleményemet jelen cikkben azzal a szándékkal, hogy másokat is ösztönözzenek saját állásfoglalásuk kifejtésére.

Az első tisztázandó kérdés, hogy az egyének szempontjából mi a csapat? Az egységes értelmezés kedvéért szeretném leszögezni, hogy e cikken belül a csapatot mindig úgy tekintem, mint egy minőségi egységet vagy olyat, amelyik a benne szereplő játékosok minőségi képzését igyekszik szolgálni valamilyen szinten. Nem gondolok tehát az alkalmi csoportosulásokra, illetve a koncepció nélkül együtt sportolók társulásaira, amelyek a maguk módján ugyancsak csapatnak tekinthetők. Ez utóbbi eset ugyanis olyan tartalom nélküli, tág megfogalmazást tesz csak lehetővé, mint pl. bizonyos számú egyén (a sportág jellegétől függően) társulása az illető sportág űzésére, ami a mi vizsgálódásunk szempontjából semmit nem tisztáz.

Az előzőekben említett szempontokat figyelembe véve olyan nem alkalmi társulásokra gondolok, amelyek bizonyos szempontok figyelembevételével végzett *válogatás eredményeként jöttek létre azzal a céllal, hogy a sportág jellegéből fakadó meghatározott feladatokat oldjanak meg úgy, hogy az a csapatot alkotó egyének fejlődését kedvezően támogassa.* Természetesen a cél nem jelent minden esetben megvalósulást is. A válogatás is történhet szerencsés és kevésbé szerencsés szempontok szerint — és feltételek között. Így a csapatok is lehetnek jók, rosszak vagy középszerűek is mind a feladatok teljesítése, mind az egyének fejlődése szempontjából. A csapat tehát, az egyén oldaláról tekintve, egy szervezett csoport, amelyiknek alárendelve az egyén kifejti felkészültségét, hogy ezen keresztül maga is tovább fejlődjön.

Ha most újra felvetnénk a bevezetőnek említett ellentmondást a következő kérdésre módosítva: a csapat van-e az egyénekért, vagy az egyének a csapatért? — a válasz kézenfekvő: az egyénnek kell alávetnie magát a csapat érdekeinek úgy, hogy felkészültségét maximálisan kamatoztassa a csapat hasznára. Ez azonban azt is jelenti, hogy az egyénnek mindent el kell követnie individuális adottságainak kibontakoztatására, mert ezzel is támogatja a csapat teljesítményét. A csapat tehát követelményeket támaszt az egyénnel szemben, ugyanakkor az egyén fejlődésének valamilyen szervezett keretét és feltételeit is biztosítja.

Ez után az általános meghatározás után további nehézségekkel találjuk szemben magunkat, ha most már a csapaton belüli egyének felkészítéséhez is hozzá akarunk nyúlni. A következő sajátosságok okozhatnak jelentős különbségeket a sportjátékok között:

1. a csapatot alkotók száma;
2. cserék száma és a csere lehetősége;
3. a különféle posztok követelményeinek (technikai, taktikai, képességi szintekbeli) eltérő volta és az eltérés mértéke;
4. az egyéni teljesítmények értékelése;
5. bizonyos alapképességek több-kevesebb dominanciája, a pálya méretei, talaja, a játékidő tartama, a játék jellege következtében;
6. speciális, a sportág jellegéből adódó szabálymegkötések és lehetőségek.

A felsorolt sajátosságok — úgy érzem — nem szorulnak részletesebb magyarázatra. Az egységes értelmezés miatt mégis megjegyzem, hogy a 3. pontban leírtaknál arra gondoltam, hogy a különböző sportjátékokban más-más arányban ötvöződnek a csapattagok védekezési, támadás-előkészítési és -befejezési feladatai. A 4. pontban azt kívántam érzékeltetni, hogy bizonyos posztok, feladatkörök és bizonyos tevékenységek nem egyformán kerülnek értékelésre az egyének elbírálában. Vannak látványos és kevésbé látványos, értékes megmozdulások, ebből adódóan vannak hálás és hálátlan feladatok.

Ezek megítélése és az egyének teljesítményének értékelése ezek tükrében eltérést mutat sportágaként. Ezt a témát a későbbiek során még szeretném részletesebben tárgyalni. Az 5. pontban azt szerettem volna kifejezésre juttatni, hogy a játék egészét, a felkészítést és az egyének szereplését nagyban befolyásolja a pálya mérete, talaja és a játék időtartama. Az

egyén igénybevétele különböző az egyes sportjátékokban, de azonos sportágban is, illetve egy csapaton belül is nagy különbségek mutatkozhatnak a feladatkörtől függően. A 6. pont azokra az eltérésekre utal, amelyek az egyes sportjátékok specialitásából adódnak, és elsősorban korlátozó intézkedésekben mutatkoznak meg. A korlátozás vonatkozhat a támadók vagy védők elhelyezkedésére, mozgásterületeire, a labda birtoklásának időtartamára, módjára, az érintések számára, az ellenféllel való érintkezés vagy ütközés lehetőségeire stb.

A fentebb említett sajátosságok nagyon megnehezítik a sportjátékok közös nevezőre hozását. Mégis úgy érzem, nem előnytelen néha az ilyen feltevés sem, különösen akkor nem, ha olyanok vitatják, akiknek egyidejűleg több sportjátékkal kell foglalkozniuk.

A sportjátékok egymástól eltérő volta megkövetel bizonyos elvonatkoztatást, a konkrét esetektől, feladatoktól, követelményektől való eltolódást az általános felé. Úgy érzem, hogy erre az elvonatkoztatásra és általánosításra nagy szükség van. Ez teszi lehetővé, hogy a részletekben ne veszszünk el, hogy azok összefüggései világosabbá váljanak, hogy a hasznosat jól lehessen átvinni egyik sportjátékról a másikra. Dr. Selye János gondolatai jutnak eszembe, aki a biológiát és az orvostudományt attól félti, hogy kutatásai során belefeledkezik a részletekbe, a végsőkig specializálódik, és elveszti szem elől a teljeset, az egészet, amelynek boncolgatásába fogott. Az életet vizsgálva olyan extrém boncolgatásokba fog, amelyik nincs közvetlen kapcsolatban az élettel. A mi esetünkben persze ilyen veszélyről még szó sincs, de a felkészítő munkában bizony megesik, hogy elveszünk a részletekben. A fától nem látjuk az erdőt! A ránk váró sokféle feladatot nem tudjuk megfelelően rangsorolni, és a kevésbé lényegest a lényeges elé helyezzük.

Az általános érvényű megállapítások, a több sportágban igaznak bizonyult megoldások nagyon sokat segíthetnek a lényeg megértésében, a feladatok reális feltevésében és a legcélszerűbb rangsorolásban. Az ilyen jellegű boncolgatásra minden szakembernek rendszeresen szüksége van.

*Meg lehet-e tanulni játszani?*

A válaszadás erre a kérdésre a játékosképzés egyik alaptételének tisztázása. Az én véleményem az, hogy a szó eszmeiesített értelmében játszani csak megtanulni lehet. Nincs olyan, hogy valaki előzmények nélkül hozza magával a játszani tudást. Tudom, hogy erre a feltevésre sok kollegámnak már ott van a gondolatában egy sereg ellenérv vagy példák özöne, amivel önmagában már meg is döntötte állításomat. Éppen ezért engedjék meg, hogy én is ott kezdjem, ahol állításom a legsebezhetőbbnek látszik, az „őstehetség"-nél.

a) *Az őstehetség*

Van őstehetség, ezt én is állítom. Vannak versenyzők, akik ragyogó adottságokat árulnak el, és bizonyos technikai elemek versenykörülmények közötti célszerű alkalmazásában kiválót produkálnak. Kiderül, hogy ezt a technikai elemet senki nem tanította nekik, mégis úgy képesek alkalmazni, ahogy sokan azok közül a nem tehetségtelen játékosok közül sem fognak tudni soha, akiket jól felkészült szakember oktat. Érdemes megnézni, hogyan jutott ezen technikai tudás birtokába őstehetségünk. Ez már csak azért is érdekes, mert a célszerű tanításhoz minden bizonnyal sok adalékot fog szolgáltatni.

Nem vitás, hogy az ilyen tehetséges játékosnak vannak elképzelései, emlékképei arról a mozgásról, amit később látszólag tanulás nélkül kiválóan alkalmaz. Ez az elképzelés egy globális, vizuális kép, amelyikben a külső, a formális jegyek dominálnak. Sok esetben még a mozgássor végcélja sem pontosan tudatosodott. A játékos, mivel ez a mozgás megragadt benne, tetszett neki, célszerűtlenül is olyan szituációkban próbálja alkalmazni, amikor nincs semmi értelme. Az adott sportjáték tech-

nikai repertoárjából több ilyen emlékképe is van azoknak, akik a sportággal szimpatizálnak, azt rendszeresen nézik és játszani szeretnék.

Az ösztönösen játszó gyerek, ha a lehetőségei engedik, hajlamos egyéni gyakorlásra, ahol az elképzelt mozgást szólóban „paukolja". Az ilyen „elvonult", egyéni gyakorolgatás közben biztos, hogy játékszerű körülmények közé képzeli a gyerek saját magát, ahol ő képzeletben kitűnik ennek a mozgásnak tökéletes végrehajtásával. Ez a beleképzelés nem viseli el a rossz (a gyermek szerint is rossz) kísérleteket és ez csak ösztökéli a további komoly gyakorlásra. Az ilyen gyerek másik jellegzetessége, hogy sokat vagy mindig játszik. Ilyenkor két fő lehetőség van. A játékospalánta az előbb említett, egyénileg gyakorolt mozgást erőlteti és próbálja alkalmazni. Ez a sok célszerűtlen kísérlet közben találkozik azokkal az alkalmakkal is, amikor eredményesen alkalmazható. Így egyre jobban helyére kerül a mozgás, tudatosodik alkalmazásának lehetősége. A játékos egyre jobban be is gyakorolja azt, miközben a sikeres és nem sikeres kísérletek villámelemzése (sokszor nem is tudatos újraátgondolása) során egyre célszerűsödik is a mozgás. A másik lehetőség a játék közbeni tanulásra, hogy a gyermek a sok játék adta szituáció közben felismeri az alkalmazási lehetőségét néhány, az emlékképében élő megmozdulásnak. Lehet, hogy kezdetben utólag tudatosodik csak benne, hogy az előbbi szituációban ezt vagy azt a megoldást alkalmazhatta volna. Ismétlődés esetén azonban többnyire már előre felvillan benne a lehetőség gondolata, és kísérletet tesz az elképzelt mozgás végrehajtására. Ez esetben ezek a kísérletek adják a gyakorlási lehetőséget és juttathatják el a játékosjelöltet a mozgás megtanulásához.

Az előzőekben vázolt mindkét lehetőség végződhet kudarccal is. Abban az esetben ugyanis, ha a játékos nem rendelkezik a mozgás jó végrehajtásának belső feltételeivel (elsősorban fizikai képességek vonalán), és ha ezek a feltételek az ismétlések során sem javulnak, vagy ha a játékos az egyéni gyakorlás során célszerűtlent idegzett be, és ezt a játék közbeni kísérletek nem tudták korrigálni, következetesen sikertelenek lesznek a mozgás alkalmazásának játék közbeni kísérletei. Ilyenkor a játékos egy idő után ösztönösen felhagy a mozgás alkalmazásával, és helyette más, számára könnyebben alkalmazhatót keres az adott szituáció eredményes megoldására, vagy éppen nem vállalja ezeket a szituációkat és tehetetlen lesz velük szemben. Tehát, csak az eredményesen alkalmazni tudott megoldások rögződnek be. Ez viszont párosul azzal a tudattal is, hogy a mozgást jól tudja, és ez önbizalmat ad.

Az „őstehetség" ilyen célszerűsödött, versenyérett megoldásokkal jön. Emögött feltétlenül kiváló fizikai adottságok, jó megfigyelő- és utánzókészség is rejlenek, de általában vele járó a szeszélyes technikai képzettség is. Bizonyos alaptechnikai elemek ismeretének teljes hiánya is előfordul. Ez bizonyítja, hogy a játékos csak annyit tud, amennyit valamilyen körülmények között megtanult. Ez viszont nem jelenti azt, hogy ezeket az elemeket rövid idő alatt ne tudná elsajátítani. Sőt, a jó potenciális adottságok általában biztosítják is a hiányok gyors felszámolását. Az akadályozó inkább az az általános emberi tulajdonság szokott lenni, hogy az ember legkevésbé azt szereti csinálni, amit nem tud. Emellett magasabb szinten sokszor nehéz elismertetni egy tehetséggel, hogy ő valamilyen alapvető dolgot egyáltalán nem tud.

Nézzük meg most azt, hogy mi jellemzi ezt a naturális tanulást, és mi az, amit az irányított oktatásban is felhasználhatunk belőle.

1. A tanulás akkor lesz eredményes, ha a tanuló rendelkezik azokkal a potenciális alapokkal, amik a mozgás eredményes alkalmazásához szükségesek. Sokszor megtéveszti az oktatót, hogy a tanítvány képességeit elégségesnek találja a mozgás megtanulásához. Valamit megtanulni és eredményesen alkalmazni a képességek terén

is két különböző dolog. Így tehát a képességek lehet, hogy elégségesek a mozgás megtanulásához, de nem lesznek megfelelőek a mozgás eredményes alkalmazásához.

2. A tanítvány rendelkezzen egy globális képpel a tanulandó mozgásról. Ez úgy is értendő, hogy az első kísérletek idején ne tudjon mindent egy stilizált mozgásról. Ez ugyanis megakadályozza őt abban, hogy saját egyéniségét, az adottságaiból adódó esetleges eltéréseket belevigye a mozgásba. Csak így tudjuk biztosítani a végrehajtás egészséges egyéni elszínezését, az egyénre szabott legcélszerűbb megoldást.

3. Már a tanulás kezdeti stádiumában legyen fogalma a tanítványnak arról, hogy az adott technikai elemet milyen szituációban célszerű alkalmazni. Ez rendkívül ösztönző lehet a gyakorlási kedv szempontjából is, de előnyös azért is, mert már a kezdeti stádiumban elvonja a figyelem egy részét a technikai végrehajtásról az alkalmazhatóság feltételei felé. Önmagáért való technika helyett taktikai elemet tanít. Ez a szempont azért is nagyon fontos, mert érzékelteti a tanítvány érdeklődésfelkeltésének problémáját. Mennél jobban érdekeltebbé tudjuk tenni a tanítványt a mozgás elsajátításában, annál gyorsabban és annál célszerűbben fog tanulni.

4. Vigyük a gyakorlást minél hamarabb játékkörülmények közé. Sokat kell játszani, mert csak a játék keretei között válhatnak a tanult mozgások versenyéretté. A játékban mindig változó helyzetek csak ritkán nyújtják a hasonló szituációkat, amelyek mellett célszerű bizonyos megoldások alkalmazása. Ahhoz, hogy egy mozgás versenyérett formában rögződjön, nagyon sok játékalkalom kell.

A célszerű tanítás tehát nagyon fontos a játékkészség kialakításában, de csak a célszerű, mert egyébként értékesebb, ha csak játszanak, és a jobbak játékát figyelik a tanítványok. A célszerűtlenül gyakorolt mozgásokat mellőzik a tanítványok, még akkor is, ha azt öntevékenyen tanulták. Ez viszont ismét ad egy szempontot a technikai elemek tanításához. Ha az általunk oktatottat a tanítványok következetesen nem alkalmazzák, az arra utal, hogy nem sajátították még el kellően, vagy nem rendelkeznek a szükséges fizikai képességekkel, de legtöbbször a mozgás célszerűsége körül van baj. Nem jót idegeztek be, vagy elképzelésük hibás az alkalmazhatóság körülményeit illetően. Nem érzik az alkalmakat, amikor az alkalmazásnak helye és lehetősége van.

b) *A „Spieler"*

Az előzőekben az őstehetségekről írva a játékostevékenységnek egyik oldalát domborítottam ki, az egyéni helyzetmegoldást. Az ott írottak természetes velejárója, hogy az egyén önmagát akarja helyzetbe hozni. A játékost, a szó eszmei értelmében vett játékost azonban egy másik tulajdonság is kell hogy jellemezzen. Épp a csapatjátékból adódóan kell, hogy játéka feltételezze, sőt igényelje a partnereket. A jó játékos, a „Spieler" elsősorban az a csapattag, aki lát a pályán, aki ragyogó labdákkal hozza helyzetbe társait. Ez a tulajdonság, eredetét nézve ugyanúgy nem ösztönös, mint az említett őstehetség esetében a helyzetmegoldó-készség. Minden félreértés elkerülésére szeretném leszögezni, hogy ez a tulajdonság nem idegen az őstehetségektől. A kettő legtöbbször párosul. Itt csak mint külső megnyilvánulást választom ketté azt a készséget, amikor valaki képes önmagát következetesen helyzetbe hozni, és azt, amikor érzi, hogy társait hogyan hozza helyzetbe, illetve hogyan kerülhet ő jó helyzetbe társai révén. E két tulajdonság kialakulását tekintve nem egyidejűleg szokott jelentkezni, és ez a játékosképzés szempontjából ugyancsak fontos tudnivaló.

Általában két fő típusát ismerjük a csapat szempontjából ideális, jól látó, jól osztogató, jól helyezkedő játékosnak. Az egyik egy ponterős, maga is gólra törő, a másik szinte kizárólag a társakat jól kiszolgáló típus. Mindkettő jelentkezik a nemzetközi élmezőny szintjén is. Mindkét típusban a körülmények kényszerű hatása alakította

ezt a készséget az elért szintre. Amíg azonban az elsőnél külső kényszer az, ami a készség magas szintjének kialakulásához vezetett, a másodiknál egy belső késztetés váltotta azt ki.

Az egyénileg jól képzett, ponterős, „egy-egy ellen" magát jól helyzetbe hozni tudó játékos rövidesen csapata legjobbja és így az ellenfél legveszélyesebb embere lesz. Az ilyen játékossal szemben az ellenfél kénytelen úgy védekezni, hogy egy vagy több támadót lazábban véd, és védelmét a veszélyes játékossal szemben összpontosítja. Ez a külső kényszer az, ami a jó egyéni játékos továbbképzését biztosítja. Először is megtanul emberközelben, kis területen játszani, helyzetet megoldani, másrészt kényszerítve van, hogy szabaduljon a labdától. Lazábban fogott társai viszont sokszor vannak jó helyzetben, kínálják magukat, és így természetes, hogy egyre jobban észreveszi őket, és fokról fokra megtanulja jól kiszolgálni őket. Ez a megoldás nemcsak a társak eredményességében nyer visszaigazolást, hanem ismétlődő esetekben kényszeríti az ellenfelet a veszélyes játékos elleni összezárás feladására, így a saját helyzetbe kerülés jobb lehetőségét is biztosítja. Kézenfekvő, hogy ez esetben a társakkal való együttműködés készsége később fejlődik csak ki, mint az eredményes egyéni vállalkozásé.

Vannak jól képzett, jó fizikai adottságú játékosok, akik a pont-, a gólszerzéssel hadilábon állnak. Ezeknél, a képzés során kialakul egy kettősség. Szeretnének ők is társaikhoz hasonlóan vagy őket is túlszárnyalóan ponterősek lenni, de tudatukban az eredménytelenség érzése újra és újra jelentkezik. Az első arra készteti őket, hogy próbálkozzanak, vállalják a kritikusnak látszó helyzeteket is, az utóbbi viszont a szándék megváltoztatását eredményezi a döntő pillanatban. Így az akció megkezdését követően rögtön keresik a partnert, akire áttestálhatják a befejezés, a vállalkozás felelősségét. Ez a kettős szándék csökkenti eredményességüket, mert a megcsappant önbizalom, a nem teljes figyelem (figyelmük egy részét a társak keresése leköti) csak rontja az eredményes kísérletek esélyét. Ugyanakkor jobban körülnéznek a a pályán, és vállalják a rizikóval járó átadásokat is, amik legtöbbször „sakk-matt" helyzetet eredményeznek, ha sikerülnek. Idővel tudatosodik ezekben a játékosokban az ilyen megoldások látványos és eredményes volta. Átadótechnikájuk kellően kifejlődik, kritikus helyzetekben is képesek a labdát társaikhoz továbbjátszani, sajátjukká válik ez a felfogás, szívesen játsszák ezt a szerepet. Ezzel szemben legtöbbször soha nem lesznek pontszerző, gólszerző játékosokká. Sokszor elhibázzák a jó helyzetet akkor is, amikor félreérthetetlenül nekik kell vállalni a befejezést.

Ez esetben sem vitás, úgy érzem, hogy a „Spieler" nem született azzá ami, hanem bizonyos képződés következtében vált azzá. A körülmények tanították meg játszani. Azt is nyugodtan kijelentem, hogy az ilyen önzetlen csapatjátékos is eredetileg önző, de eredményes egyéni játékos szeretett volna lenni. Bátran állíthatom továbbra is tehát, hogy játszani csak megtanulni lehet.

Talán célszerű lenne megint összegezni, hogy milyen következtetéseket vonhatunk le a tudatos képzés számára az itt leírtakból.

1. A legfontosabbnak azt a megállapítást tartom, hogy a képzés elején, de minden felkészülési időszak elején is, az egyéni eredményesség fokozásának kell dominálnia. A képzés kezdeti szakaszán levő játékos legyen önző, akarjon mindent maga megoldani, mert csak így tanul meg védőközelben eredményesen cselekedni, kezdeményező lenni a jó védekezővel szemben is. Védekezésben viszont ugyanezt kell elvárni tőle. Tudja egyedül semlegesíteni az ellenfelét, próbáljon kényszert gyakorolni a támadóval szemben. Ez a magas fokú aktivitásra késztetés nem idegen a tanítványok alapmentalitásától, és így nem válnak passzív játékossá. Az a játékos, aki kezdő korában nem tanulja meg legyőzni ellenfelét, később mint csapatjátékos sem fog következetesen hinni csapata győzelmében.

Az önző, egyénieskedő játékosból később kiváló csapatjátékos lehet, a társak kiszolgálására beállított játékosból viszont soha nem lesz gólveszélyes ember. Márpedig ezeknek a játékoknak a gól- és pontszerzés a céljuk. Természetes, hogy a képzés korai szakaszán már igényt kell támasztani a játékossal szemben a csapattagok figyelemmel kísérésére, de ez már a második lépcső, és ennek első kezdeményezéseit a játékszituációk ki fogják kényszeríteni a játékosból. Az egyébként a naturális fejlődés menete is. Ebben a kérdésben elengedhetetlenül le kell szögezni, hogy a csapatok támadásveszélyessége mindig az egyének veszélyességén alapszik.

2. A gyakorlás során, a gólt érő átadásokat olyan helyzetekben gyakoroltassuk, ahol az átadást megelőzően a játékos maga is gólveszélyes, ahol a védőtől vagy védőktől függően elvállalja a befejezést, illetve a védőkre gyakorolt nyomás következtében előnyös helyzetet teremt társának, akit meg kell játszania.

3. A társak játékba hozásának gyakorlásakor kényszerítsük a védőket erőszakos, rámenős védekezésre. Ez a védekezés tegye lehetetlenné a támadó, befejező szándékát, és késztessen a társak játékba hozására. Ugyanakkor a támadót arra vegyük rá, hogy az első szándékú megoldást vigye keresztül, ha a védő nem hárítja ezt kellően. Ha a passzolás az első szándék, akkor is úgy végezze a védő elterelését, hogy az (a védő) ebben érezze az első szándékot.

4. Az ilyen szituációkban, védőközelben tanítsuk meg a legcélszerűbb átadási formákat, illetve az ösztönös jó megoldásokat erősítsük meg. Rossz, laza védekezés esetén minden átadás megél. A jó védekezéssel elérjük, hogy csak a szerencsésen megválasztott átadási módok rögződnek.

5. A legértékesebb tudás a játékban az, ha valaki nem fél az ellenfél közelségétől. Ennek alapja csak az lehet, ha olyan labdabiztonsággal rendelkezik a játékos, hogy az ellenfél minden várható megmozdulására reagálni tud, ha ő képes kikényszeríteni az ellenfélből a számára előnyös megmozdulást. A kudarctól való félelem bizonyos koron túl erősebben jelentkezik a tanítványokban. Ilyenkor már egyre nehezebb rávenni őket, hogy kétes kimenetelű megoldásokkal kísérletezzenek. Márpedig az ellenfél mozgásának kiismerését, messzemenő figyelembevételét csak az ilyen kétes kimenetelű, emberközelben végzett rendszeres kísérletezéssel lehet elsajátítani. Ez akkor igazi, ha nem egy edzésgyakorlat közben, hanem játékszituációban következik be. Ez viszont csak fiatalon (a gátlásoktól mentesebb korban), az egyénieskedésre építve alakítható ki. Akinek ez sajátjává vált, az nem bírja elviselni, hogy kísérletei ne sikerüljenek bizonyos esetekben, bizonyos ellenfelek ellen. Az ilyen típusú játékost a kudarc még aktívabbá teszi, hogy bebizonyítsa, csak azért is képes a megoldásra. Az emberközelben nem otthonos játékos ezzel szemben nem várja meg az ellenfeleket, szabadul a labdától, és csak a tiszta helyzeteket hajszolja. A szokatlan, az újszerű felfogásban mozgó ellenféllel szemben teljesen bizonytalanná válik.

Jelenlegi képzési formánk nem a legszerencsésebb a játékosok ilyen szellemű nevelésére. A korán bajnokságban szereplés és főleg a mindjárt eredményesen szereplés erőltetése nem segíti elő az általam említett szempontok érvényesítését. Az egyénieskedés, az önzőség, a kétes kimenetelű kísérletek rendszeres vállalása nem fokozza a csapat eredményességét. A türelmesen, csak biztosra játszás viszont megfosztja az egyéneket azoktól a kísérletezési alkalmaktól, amelyek egyéni képződésük szempontjából a legfontosabbak lennének. A túlzott felelősség megkövetelése elveszi a játékosság örömének lehetőségét, a fesztelen kísérletezés minden alkalmát, csökkenti az egyéni kezdeményezőkészséget. A kérdés most már csak az, hogy mi a fontosabb: az alacsonyabb korcsoportban lebonyolított bajnokságokban elért helyezés vagy az egyéni fejlődés. Helyes koncepció esetén az utóbbi is az eredményes szereplés irányába hat.

*(Folytatjuk)*

# Nevelésközpontú iskola és testnevelés

DR KERÉKGYÁRTÓ IMRE

PETRIKÁS Árpád említi egy vitában, hogy a nevelésközpontú iskola kitalált, alapjában értelmetlen fogalom. Meg kell mondanom őszintén, képtelen vagyok egyetérteni kategorikus megállapításával. Nincs ugyanis mélyebbre ható elemzésre szükség ahhoz, hogy megállapíthassuk: egész pedagógiai tevékenységünk *alapvető hiányossága*, a ráfordított energia és az elért eredmény *labilis egyensúlyának* egyik legfőbb oka, hogy a nevelés még csak elvileg kapta meg megfelelő helyét ebben a munkában, a gyakorlatban még változatlanul az *oktatásközpontúság* dívik. Olyan vitathatatlan mutatói vannak ennek a ténynek, mint

*a)* a nevelési feladatok helyét elfoglaló *tantárgyszemlélet*; ezen belül a még mindig élő fő- és melléktantárgy rangsorolás; a főtantárgyak közé sorolva mindazokat, amelyeknek *ismeretanyaga* közvetlenül hasznosítható szellemi foglalkozásokban;

*b)* a tanulókban burjánzó *leckeszemlélet*, amely épp az iskola és a szülői ház hatására, aszerint értékeli a tárgyakat, van vagy nincs belőlük lecke;

*c)* általában kisebb gondot fordítunk arra: *milyen emberek* válnak fiataljainkból, mint arra: *mi is lesz belőlük.*

A pedagógiában rendszerint nem az hat a gyakorlatra, ami elméleti könyvekben *fogalmazódik meg*, hanem az, ami a pedagógusi és szülői *fejekben él.* Nem közömbös ebből a szempontból, hogy arra a kérdésre, mit is értünk *képességeken*, és milyen képességeket kell kialakítania egy általánosan képző iskolának, a megkérdezett pedagógusok 97,2%-a kizárólag intellektuális képességeket sorolt fel, a koncentrált figyelemtől a problémamegoldó gondolkodásig. Nem véletlen ezután, hogy általános iskoláink többségében a pedagógusok úgy nézik tanítványaikat, mint a jövő szellemóriásait. Értéküket kizárólag az határozza meg, mennyit képesek harapni a *tudás* kenyeréből. Akinek gondokat okoz a lecke, az felesleges gondokat okoz az iskolának, pedagógusnak, legjobb volna valahogy megszabadulni tőle.

ÁLTALÁNOS iskoláink valamennyi 6—14, esetenként 16 éves korú gyermek iskolái. Padjaiban helyet foglalnak a jövő atomfizikusai, de élsportolói, költői, újságárusítói, feltaláló mérnökei és segédmunkásai is. Tudásuk nemcsak az iskolában, de az életben is igen széles skálán fog szétszóródni. Hiba lenne azonban, ha a jövő tudósa és segédmunkása nem kapná meg egyformán a legszükségesebb alapokat:

— a test épségének, az egészség ápolásának igényét,

— a szocialista jellem szilárd alapjait.

A nevelésközpontúság azt jelenti, hogy e fókuszok köré összpontosul az iskola egész munkája. Az egyes tantárgyak értékét, helyét az határozza meg, hogy *helyileg* milyen mértékben veszik ki részüket ezekből a feladatokból. Fontos ugyanis a problémamegoldó gondolkodás, de nem kisebb a jelentősége *az álló- és* (pl. járványok idején) *az ellenálló képességeknek* sem. Ezek kialakításában pedig a testnevelésnek lényegesen nagyobb a szerepe minden más tantárgynál. Szólhatnánk arról is, hogy sok esetben a mozgásképesség fejlesztésében is nagy feladatok hárulnak a testnevelőkre, gyakran tapasztaljuk ugyanis, hogy a fiatalok rendkívül szeretnek izegni-mozogni, de nem tudnak rendesen járni sem. Az oktatásközpontú iskola ezeket a képességeket vajmi kevésre értékeli, a társadalom számára épp azért fontos a nevelésközpontú iskola megteremtése, hogy ezek is megkapják benne a helyüket.

SOK SZÓ esik arról, hogy korunkban a a műveltség forradalmát éljük át. Az már mindenki számára világos, hogy ennek jelentése nem korlátozódik a „művelődési monopóliumok" felszámolására. Jelenti azt is, hogy megváltozott műveltség fogalmunk egész tartalma. Ha képletben kívánjuk felvázolni mindazt, amit különböző megközelítéssel Roger Galtól Szent-Györgyi Albertig erről mondtak, a következő megoldáshoz jutunk:

Műveltség —
- Tudás, de ebben termelési, társadalmi tapasztalatok is.
- Neveltség.

Ha viszont a neveltség tartalmát kibontjuk, jelenti:

— a társadalmi normák és formák ismeretét

— és megvalósítását az élet gyakorlatában.

Ennek kialakításában jelentős szerep vár *a testnevelésre.* A közösségi társadalom normái fegyelmezett magatartást kívánnak a társadalom tagjaitól. Sokan ezt elvetették, arra hivatkoztak, idegen tőlünk minden formális fegyelem. Súlyosan tévedtek, mert egy közösségi társadalomba nem készen öröklött *szokásrendszerrel* születnek bele az emberek. Igen következetes és egységes követelményrendszerrel kell bennük kialakítani azokat a szokásokat, amelyeknek alapján a közösség öntudatos tagjaivá válnak. Erre tanított minket Makarenkó is. Őt azonban gyakran idéztük, ritkábban szívleltük meg. Minden elméletnek a gyakorlat a próbaköve. Azt az elméletet, amely a rendet, fegyelmet, a határozott követelményrendszert elvetette, maga az élet cáfolta meg. Érveivel naponként találkozunk villamoson, utcán, néha a rendőrségen. Nekünk Makarenkót kell követnünk, ha szocialista pedagógiát kívánunk megvalósítani. Ennek a pedagógiának pedig első lépése a követelés. Követelek, mert szeretlek és tisztellek.

A NEVELTSÉG kialakításában, megalapozásában rendkívül nagy szerepe van az iskolai testnevelésnek. Lehetőségei, feladatai még nincsenek is feltárva, hiszen az egyoldalú intellektuális szemlélet még a testnevelés szakembereit is sokszor arra kényszerítette, hogy az értelmi nevelésben keressék legfontosabb feladatukat. Meggyőződésem, alapos kutató, a gyakorlati tapasztalatokat tervszerűen összegyűjtő és elemző munkára van szükség, hogy kimunkáljuk a közösségi szokások, a tudatos alárendelődés, engedelmesség és más alapszokások, jellemvonások kialakításában rejtőző lehetőségeket, feladatokat. Ezt azonban meg is kell tennünk. Számunkra ugyanis nem értelmetlenség, hanem közoktatáspolitikai feladat a nevelésközpontú iskola megteremtése.

# A „gyakorlatok" értelmezése a tantervben

NAGY TAMÁS

Az általános iskolák testnevelés-tanterve a torna mozgásanyagán belül *„Játékos gyakorlatok és játékok"* — a tanulók erejének, ügyességének fejlesztésére támaszban és függésben, valamint ugrásokban jelentős mennyiségű és magas színvonalú művelődési anyagot tartalmaz. Az atlétikában *„Gyakorlatok* a tanulók futó-, ugró- és dobóügyességének fejlesztésére" cím alatt a három mozgásformának megfelelően csoportosított anyag kapcsolódik az oktatás anyagához.

Ezeket, a rövidség kedvéért csupán „gyakorlatok"-nak nevezzük. Ilyen címszóval és csoportosítással a korábbi tantervekben nem találkozhattunk. Érthetően felvetődik tehát a kérdés: Mi tette szükségessé a „gyakorlatok" beállítását, miért tüntették fel a tanterv írói és szerkesztői külön ezeket az előírásokat?

Egy mondatban a választ talán így fogalmazhatnánk meg: A tantervi koncepció érvényre juttatása, szembetűnőbb anyagelrendezése érdekében a torna és atlétika mozgásanyagán belül a „gyakorlatok" beállításával a játékos feladatok, játékhelyzetek (problémahelyzetek, feladatmegoldások) nagyobb hangsúlyt kaptak. Ezért közli külön csoportban a tanterv a sportági anyag felsorolása után azokat a gyakorlatokat, melyek a torna és az atlétika mozgásanyagának játékos, változatos feladatmegoldó variálását teszik lehetővé, illetve szükségessé.

A „gyakorlatok" kiemelését ezen belül több szempont indokolja:

1. A kötelező sportági anyag egyes részeinek szer-, vagy létesítményhiány miatt jelentkező kiesését pótolja.

2. A mozgástapasztalat bővülését a tanultak sokoldalú alkalmazását biztosítja.

3. A képességfejlesztés irányát, anyagát és módszereit rögzíti.

4. Speciális torna, illetve atlétikai jellegű játékokat ír elő.

A fentiekből következik, hogy a sportjátékokban ilyen előírás nincs, mert minden iskolában megteremthetők a sportjátékok valamelyikének feltételei, egy labdajáték feldolgozásának feltételei. A sportjátékok esetében a testnevelési játékok valósítják meg azokat a feladatokat, melyeket a „gyakorlatok" végeztetésével kell elérni a torna és az atlétika vonatkozásában.

1. Különösen megnő a „gyakorlatok" jelentősége azokban az iskolákban, ahol a kötelező oktatási anyag vagy annak egyes részletei objektív okok miatt *nem taníthatók.* Vidéki, kisebb iskolákban a tornaterem, városiakban a sportudvar hiánya teszi például lehetetlenné egy-egy konkrét torna vagy atlétikai mozgásforma oktatását. Hiba lenne, ha ezért a kérdéses képzési feladatok nem valósulnának meg. A Tanterv — a korábbiakhoz viszonyítva új formában — foglalta össze azokat a gyakorlatcsoportokat, melyek feldolgozásával ezek a képzési feladatok lényeges veszteség nélkül megvalósíthatók.

Ilyen esetekben — a tantervi utasítás értelmében — a gyakorlatcsoport anyagát kötelező feldolgozni azzal a megszorítással, hogy a hangsúly nem a tanterv által példaként említett konkrét mozgásanyag elvégzésén van. A kieső anyag helyére olyan gyakorlatokat kell beállítani, amelyek a tantervben felsorolt torna-, atlétikagyakorlatokhoz többé-kevésbé hasonló hatást váltanak ki, közel azonos feladatokat állítanak a tanulók elé.

Ha atlétikában pl. nincs lehetőség a magasugrás vagy távolugrás oktatására, azért az abban szereplő képzési feladatokat teljesíteni kell. Ezért a „gyakorlatok"-ban szereplő, *b)* pontban felsorolt ugrásgyakor-

latokat bővítenünk kell. Olyan gyakorlatokat kell még beállítanunk, melyek hasonló hatást váltanak ki, s egyben a magasugrás vagy távolugrás elmaradt oktatását is pótolják.

Tornában pl. az ugrószekrény hiánya lehetetlenné tenné azoknak a képességeknek kialakítását, melyek a támaszugrások oktatásával és gyakoroltatásával érhetők el. Az akadályokon és társon át végzett ugrásokkal (pl. bakugrás), azok változatos felhasználásával ez a hiány lényegében pótolható.

2. Azokban az iskolákban is fel kell használni azonban ezt a gyakorlatcsoportot, melyekben a tantervi torna és atlétika oktatása teljes mértékben biztosított. Ez esetben természetesen nem a kiesett hiány pótlása a célunk, hanem a tanulók mozgáskultúrájának növelése, a mozgástapasztalatok bővítése, a tanultak változatos és változó körülmények közötti végrehajtása.

Az egyes testgyakorlati ágak a tanulóktól pontosan körülhatárolt cselekvési (mozgásos) feladatok megoldását, végrehajtását kívánják meg. Ezek a műveletek a tantervben szereplő technikai végrehajtási formák, a futások, ugrások és dobások meghatározott technikája, a tornagyakorlatelemek végrehajtása és összekapcsolása stb.... Ezek „durva formában" való elsajátítását követnie kell azon ismeretek megszerzésének, melyek révén gazdaságosabbá válik a mozgás.

A fejlődés, a tökéletesítés a testgyakorlatok puszta ismétlésével nem biztosítható kellő mértékben, a didaktikai feladatok teljesítésének hatásfoka rendkívül alacsony szintű marad. A képzési feladatok eredményesebb megoldása csak megfelelő cselekvési módszerek, elvek, törvényszerűségek érvényesítésével biztosítható. Ezeknek is ismertté kell válniuk a tanulók előtt, és a végrehajtás módjának elsajátításán túlmenően fel kell fedezniük ezeket az összefüggéseket. A felismerés pedig nem a szóbeli közlés útján valósítható meg a legeredményesebben — adott esetben természetesen a magyarázatnak is megvan a szerepe és jelentősége —, hanem különböző mozgásfeladatok felállításával, azonos cselekvési feladatok változó körülmények közötti végrehajtásával.

„Valamit úgy fogni fel, mint egy általánosabb jelenség speciális esetét — ez ugyanis a lényege egy alapelv vagy egy struktúra megértésének — annyit jelent, mint megtanulni nem csupán a speciális eseteket, hanem a megértésnek egy olyan modelljét is, amely a hasonló esetek megértését általánosan is lehetővé teszi" — állapítja meg Bruner a tanulásról, melyet röviden így fogalmazhatunk: Ki kell alakítanunk a tanulók készségét a feladatok lényegének felismerésében!*

Hiába magyarázzuk, sőt szemléltetjük pl. a nekifutás sebessége és a felugrás meredeksége közötti összefüggést tanítványainknak, ha nem próbálják ők maguk azokat a feladatokat megoldani, melyek ezt a felismerést kialakíthatják. A játékos, nekifutásból végzett fel- és átugrások kell, hogy megismertessék velük a „feladatok lényegét", azt, hogy eredményesen csak akkor oldhatja meg azokat, ha a fölfelé irányuló ugrásoknak lassabban, a távolba történő ugrásoknak gyorsabban fut neki.

A cselekvéstanulásról alkotott mai álláspontunk szerint — az elterjedt Kresztovnyikov-féle szakaszok kritikai felhasználásával — a tanulás célja nem az automatizált mozgásforma megteremtése, hanem a mozgásforma változó körülmények között történő végrehajtása, a legeredményesebb forma kiválasztása, az, hogy „belelássunk" a műveletekbe.**

Ezt a didaktikai feladatot emelik ki a tantervi „gyakorlatok". Kötelezik a testnevelő tanárokat arra, hogy a megjelölt testgyakorlati formák végrehajtási módjának elsajátíttatása mellett érjék el tanítványaikkal a legalapvetőbb, a teljesítménynövelés szempontjából nélkülözhetetlen elvek és összefüggések ismeretét.

3. A tantervi utasítás azt is kiemeli, hogy a „gyakorlatok" végeztetése, felhasználása a fentieken kívül a képességfejlesztés szempontjából is nagy jelentőségű.

A testnevelési órákon folyó képességfejlesztés feladatai legeredményesebben éppen a játékos feladatokkal, versenyekkel valósíthatók meg. Egy-egy mozgásformával szorosan összekapcsolható egy vagy több alapvető testi képesség (pl. a tömöttlabdával végeztetett dobásgyakorlatok döntően a dobóerőt fejlesztik), ugyanakkor a különböző játékfeladatok komplexebb hatásúak (pl. váltóversenyek tornafeladatokkal).

A feladatmegoldás általában még nem jelenti a maximális intenzitással történő végrehajtást is, mely a képességfejlesztés szempontjából döntő jelentőségű kérdés. Ugyanannak a feladatnak versenyszerű végrehajtása azonban a tanulók pillanatnyi képességeinek legmagasabb szintű kihasználását eredményezi. Felmérések bizonyítják, hogy pl. a felugrások gyakorlása önmagában nem növeli olyan mértékben a ruganyosságot, mint az ugyanolyan számú versenyszerű végrehajtás.

Nagyon fontos annak a hatásnak is a figyelembevétele, melyet a monoton képességfejlesztés vált ki a tanulókból. Eredményesebb — pedagógiai és pszichológiai szempontokból egyaránt — a változatos, de az egymással összefüggő, egymásra épülő formák beállítása. Az ugróügyesség vagy állóképesség egy-két gyakorlatának folyamatos végrehajtása még a végrehajtás idejének növelése esetén sem olyan eredményes, mint a gyakorlatok formáinak legalább kismértékű változtatása. Ilyen módosítást jelenthet pl. a szerek cserélése, a helyszín tudatos változtatása stb. ...

4. A Tanterv testnevelési játékanyaga nem tartalmazza a speciális torna és atlétikai jellegű szerep-, szabály- és feladatjátékokat. Ezek a „gyakorlatok" közé épülnek — éppen a fentiekben ismertetett elvek alapján.

A tömöttlabdával végeztetett „Szabadulás a labdától" cselekvési feladatát tekintve olyan dobójáték, melyben a játékeszköz súlya miatt a dobóerő dominál. Ezért nem tekinthető olyan testnevelési játéknak, mely a labdajátékok oktatását készíti elő. Ez esetben általánosabb (sokoldalúbb) szerepet töltene be. Ugyanakkor, a dobóerő fejlesztése mellett alkalmas a játék arra, hogy a dobásforma megkötésével (pl. csak lökni szabad a labdát) az atlétikai mozgásformák közül egy formát magasabb szinten, a már többször említett változó körülmények között hajtsanak végre, illetve sajátítsanak el a tanulók.

Nehezebbé válik a játékfeladat, ha a „szabadulás a labdától" játékban szabadon választható meg a dobásforma. Ebben az esetben szélesedik a cselekvési feladat — ezen belül bővülnek a mozgásfeladatok is —, mert a játékhelyzetnek legmegfelelőbb dobásformát kell a tanulóknak kiválasztaniuk.

A játék jellege azonban a felsorolt variációkban mindig ugyanaz maradt, melyet ez esetben a játékeszköz biztosított. Gyakran előfordul — pl. a torna jellegű játékokban —, hogy ugyanezt a szabályok segítségével érjük el.

*Összefoglalva:* megállapíthatjuk, hogy a Tantervben szereplő „gyakorlatok" egyértelműen segítik a tantervi koncepció érvényre jutását. A formai szétválasztás tulajdonképpen tartalmi megkülönböztetést jelent. Bizonyos módszerjelölésen túlmenően, tartalmazza a cselekvéstanulásról, képességfejlesztésről, játékról alkotott leghaladóbb állásfoglalásokat. Mindenki számára lehetővé teszi az előírt képzési feladatok hiánytalan megvalósítását.

* Bővebb kifejtését lásd: Burka Endre: A testi nevelés szerepe és jelentősége a szocialista nevelésben. Tanulmányok a testi nevelés köréből. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 1970., 158—173. l.

** Bővebbet: B. Knapp: A mozgástanulás alapkérdései. Módszertani tájékoztató. Kiadja: MTS OT Módszertani és Tudományos Osztálya. 8. 150. l.

Dr. Nagy György: Sportpszichológia. Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971., 33. l.

# Szakosított tantervű osztályok néhány szervezési tapasztalata

DOBINÉ MÓNUS ERZSÉBET

Iskolánkban ebben a tanévben testnevelés szakosított tantervű osztályok indultak (első és ötödik osztályban). Ezekbe az osztályokba jelentkezés után a képességfelmérés eredménye alapján kerültek a tanulók. A leggyengébb eredményt elért gyerekekből, valamint azokból akik szakosított osztályba nem kérték felvételüket, normál tantervű osztályok alakultak. Az említett osztályok a következő tanulólétszámmal indultak:

szakosított tantervű 1. o.-ban 26 tan.
normál tantervű 1. o.-ban 30 tan.
szakosított tantervű 5. o.-ban 26 tan.
normál tantervű 5. o.-ban 27 tan.

Tanulóink egy része nevelőotthonban, másik része családban él. Mind a nevelőotthoni mind a körzeti gyerekeknek szakosított osztályba való jelentkezésében döntő szerepe volt a felnőtteknek (a szülőknek, illetve nevelőknek). Felnőttek akarata ellenére egy gyerek sem választhatott osztályt. Ez a körülmény elsősorban a körzeti gyerekek jelentkezését befolyásolta néhány esetben negatívan. Előfordult, hogy tehetséges gyerek nem jelentkezett szakosított osztályba, és az is megtörtént, hogy gyenge képességű gyereknek normál tantervű osztályba kerülését elégedetlenséggel fogadta a szülő.

A nevelőotthoni gyerekeknél általában a rátermettség, (egyes esetekben a „relatív rátermettség") szempontja érvényesült. Akinél várható volt, hogy a plusz terhelést tanulmányi vonalon is bírja, szakosított osztályba került.

Az állami gondozott gyerekeknél az intenzív testnevelés- és sportfoglalkozásoknak, személyiségük egészséges fejlődése szempontjából alapvető jelentősége van. Állami gondozásba vételük előtt ugyanis általában nem részesülnek megfelelő testi nevelésben, és igen gyakran neurotikus környezetben élnek. Ezek a negatív hatások legtöbbször pszichikus sérülést és szomatikus retardációt okoznak. A testi nevelés mulasztásainak orvoslására, a pszichikus fejlődés elősegítésére pedig különösen alkalmasak az intenzív testnevelés- és sportfoglalkozások. Éppen ezért, iskolánkban ahol a tanulóknak mintegy 40%-a állami gondozott gyerek, a szakosított osztályok szervezésének különösen nagy jelentősége van.

*A beiskolázásról...*

Az új szituációk legtöbbször új tapasztalatokkal gazdagítanak. Állami gondozott gyerekeknek testnevelés szakosított osztályokban való foglalkoztatása ma még speciális *pedagógiai szituáció.* A felmerült nehézségek között is sok a sajátos, de merültek fel olyan problémák is, amelyek nemcsak a mi relációnkban jelentkezhetnek, és amelyek elsősorban a testnevelő munkáját nehezíthetik meg. Ezek nagy részétől megmentheti magát a testnevelő előzetes szervező munkával, azaz, ha eléje megy az eseményeknek. (Az események ugyanis nem mindig alakulnak úgy, ahogy azt az ember természetes következményként várná.)

Szakosított osztályok meghirdetésekor pl. azt hihetnénk, hogy minden tehetséges gyerek szülője örömmel ragadja meg azt a lehetőséget, hogy gyermeke képességeit állami költségen továbbfejlessze. De meglepődve kell tapasztalni, hogy nem így van, s hogy nem elég meghirdetni a jót, hanem még toborozni is kell.

Különösen kis tanulólétszámú iskolában jó előre tisztán látni a várható igényeket, és ha szükséges, akkor szervező munkával biztosítani a megfelelő szelekcióhoz a létszámot.

Ez a tennivaló elsősorban a testnevelőre vár, mint ahogyan a munkáját segítő rendeleteket, utasításokat is saját érdekében neki kell evidenciában tartania.

A művelődésügyi miniszter 120/1970. (M. K. 10.) MM számú utasításában szabályozta a szakosított tanterv alapján működő osztályok szervezését és működését. Ebben kimondja, hogy: „Koedukált tanulócsoportok esetén az 5—8. osztályokban, ha az egynemű tanulók létszáma a 15 főt eléri, a tanórai testnevelési órákat külön kell tartani". — Ha én ezt tudtam volna — sóhajtottam fel szeptember végén.

Ha ugyanis az utasításban biztosított lehetőséggel élni akar az ember — és ésszerű, hogy éljen vele —, akkor ezt a képességfelméréskor (esetleg még azt megelőzően) szem előtt kell tartani. Ezt követően pedig tisztázni kell az illetékesekkel ennek anyagi és órarendi kihatásait. Tanév közben már nem lehet *meggondolni* a dolgot.

*Az osztályfőnökségről...*

Korábbi tapasztalatom, hogy a testnevelő, aki csupán heti két órában tanít egy-egy osztályban, osztályfőnöki minőségben hátrányos helyzetben van a heti több órás tantárgyat tanító osztályfőnök-kollegákkal szemben. „Saját bőrömön" tapasztaltam a hátrányt, és arra a kérdésre, hogy helyese, jó-e ha a testnevelő osztályfőnök, több ellenérvet találtam, mint mellette szólót.

Ezzel szemben a szakosított oszályban máris többször éreztem annak hiányát, hogy nem vagyok osztályfőnökük. Gyerekenként más-más probléma merül fel az intenzív testnevelés- és sportfoglalkozások alkalmával, és ezeket eredményesen, általában csak az érintett gyerek családjában lehet rendezni. Az egyéni bánásmódhoz szükséges — de legalábbis jó — lenne megismerni a gyerekek otthoni körülményeit, hiszen teherbírásuk nagymértékben függ attól a közvetlen környezettől, amelyben élnek. Jó lenne tudni, hogy melyik gyereknek hol van a helye a családban. Kinek hogyan van biztosítva a pihenése, van-e mindegyiknek külön ágya, jó ágya. Kinek hogyan van megoldva a táplálkozása. Jó lenne megtudni, hogy miért ásítozik gyakran az egyik, miért náthás sokszor a másik, miért van kék folt a harmadikon. Sok miértre szeretne választ kapni az ember.

Természetesen elmehetek meglátogatni a családokat, ha az osztályfőnök információi időben vagy részleteiben nem kielégítőek számomra. Csakhogy ez a kérdés sokkal bonyolultabb, mint amilyennek az első pillanatra látszik.

Mai tapasztalataim alapján úgy kezdenék szakosított osztályban munkához, hogy ragaszkodnék az osztályfőnökséghez.

*A kiválasztásról...*

„Nincs rá recept" szoktuk mondani néha a pedagógiai gyakorlatban, mert vannak helyzetek, amikor a pedagógus szakmai felkészültségétől, találékonyságától, általános tájékozottságától függ, hogy az adott szituációban hogyan oldja meg a felmerült új feladatot.

Nincs kötelező utasítás arra, hogy hogyan kell a képességfelmérést lebonyolítani. Ajánlott anyag van, és ki-ki úgy készíti el a *forgatókönyvét*, ahogy azt a legjobbnak találja saját háza táján. Egy a fontos, úgy kell megszervezni a válogatást, hogy megtaláljuk a tehetséges gyerekeket, azokat, akik kimagasló eredmények elérésére leginkább alkalmasak. És ez nem is olyan egyszerű. A kimagasló teljesítmények elérésében nemcsak a fizikai, de a pszichikai tulajdonságoknak is nagy szerepük van.

Már most szembe találtam magam azzal a problémával, hogy jó fizikai képességei alapján szakosított osztályba felvett egyikmásik tanulót mennyire akadályozza az intenzív munkában nem megfelelő pszichikai tulajdonsága (pl. gyenge megfigyelőképessége, a leleményesség hiánya).

Tudom, hogy a legsokoldalúbb képességvizsgálat sem biztosíték arra, hogy minden tanulóból utánpótlás lesz. Legfeljebb arra lehet törekedni, hogy a válogatás minél optimálisabb legyen.

Ha most szervezném meg a képességfelmérést, a fizikai képességek vizsgálata mellett minden gyerekkel el is beszélgetnék néhány percet.

*És egy sérelemről...*

Talán nincs is testnevelő, aki a szakosított osztályok szervezésének lehetőségét ne tartaná előrelépésnek, s aki vitatná ennek időszerűségét, fontosságát. A testnevelőket tehát nemigen kell meggyőzni arról, hogy ahol erre lehetőség van, ott meg kell szervezni a szakosított osztályokat.

A már említett utasítás kimondja, hogy „... szakosított osztályt csak az iskolaigazgató egyetértésével szabad létrehozni. Előnyös, ha a szakosított osztály létrehozását maga az igazgató kezdeményezi." A továbbiakban kitér az utasítás az igazgatók többletmunkájának honorálására, miszerint számukra a többletmunkát „...a Művelődésügyi Minisztérium bérutasításában biztosított vezetői pótlék érintetlenül hagyása mellett, a szakosított tantervű osztályokra eső hányaddal növelve, a területileg illetékes testnevelési és sportszövetség tiszteletdíj formájában honorálja (osztályonként havi 50,— Ft)".

Ez rendjén való dolog, egyezik társadalmunk bérezési (a munka szerinti elosztás) elvével. De az utasításban nincs szó a testnevelők többletmunkájáról, pedig nem vitatható, hogy a testnevelőknek ugyancsak van többletmunkájuk a szakosított osztályokban. Nem hiszem, hogy a testnevelő munka kedvezőtlen értékeléséről lenne szó ez esetben, inkább hiszem azt, hogy az érdekképviseleten múlott az, hogy kimaradt a testnevelők többletmunkáját érintő rész.

Félreértés ne essék, nem az anyagiak miatt hozom fel elsősorban a problémát. Valamennyien tudjuk, hogy a pedagógusok általában akkor is elvégzik a rájuk váró feladatokat, ha azokért nem részesülnek külön díjazásban, és ebben a vonatkozásban, azt hiszem, a testnevelőket sem érheti vád. A *dokumentált* hátrányos megkülönböztetés az, amit az ember zokon vesz.

# Ülő kosárlabda

(Sportjáték szükségtornateremben)

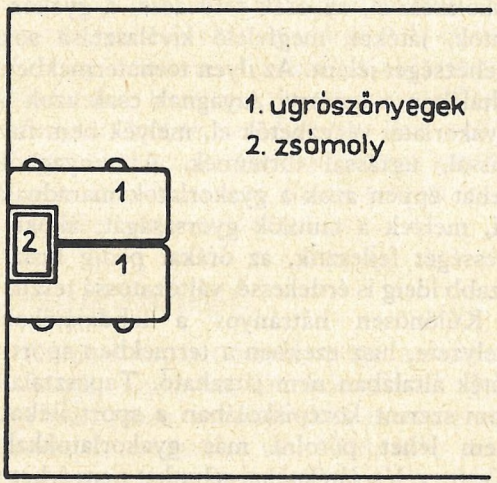
NAGY SÁNDOR

Szükségtornateremben, különösen középiskolásoknál, az órák tervezése, a gyakorlatok, játékok megfelelő kiválasztása sok nehézséget jelent. Az ilyen tornatermekben általában a tantervi anyagnak csak azok a gyakorlatai végezhetők el, melyek nem futással, ugrással történnek. Az anyagból tehát éppen azok a gyakorlatok maradnak el, melyek a tanulók gyorsaságát, állóképességét fejlesztik, az órákat pedig hosszabb ideig is érdekessé, változatossá teszik.

Különösen hátrányos a labdajátékok helyzete, hisz ezekben a termekben sportjáték általában nem játszható. Tapasztalatom szerint középiskolában a sportjátékot nem lehet pótolni más gyakorlatokkal. Testnevelési játékokkal célunkat nem érhetjük el. A tanulók hamar megunják őket, érdeklődésüket, mozgásigényüket nem elégítik ki. Ez a nehézség élesebben jelentkezik a szakmunkásképző iskolákban, ahol az iskolák többsége csak szükségtornateremmel rendelkezik, a tanulók többsége fiú.

Az általunk ülő kosárlabdának elnevezett játék, tapasztalatunk szerint a legkisebb és legrosszabbul felszerelt tornateremben és nagy osztálylétszám mellett is alkalmazható. A tanulók még akkor sem unják meg, ha minden órán ezt a játékot kell játszani. Szabályai rugalmasak, lehetővé teszik a változó körülmények közötti alkalmazást, speciális felszerelést nem igényel. Iskolámban több évig játszották a tanulók, rendszeresen rendeztünk iskolabajnokságokat is. A bajnokság iránti érdeklődés még a labdarúgásénál is nagyobb volt.

A játék szabályai több sportjáték szabályainak „ötvözéséből" alakult ki. A játékban részt vevő csapatokat az osztályok létszámától függően alakítottuk ki (5—8), az iskolabajnokságon öt tanulóból álló csapatok játszhattak. Játéktér az egész terem, a labda sehol nincs kint. A játékhoz szükséges 2—2 rövid ugrószőnyeg, 1—1 zsámoly, ezeket a rajz szerint helyeztük el, a szőnyegeket a terem két végébe, két szőnyeget egymás mellé, a szőnyegre, a falhoz érintve egy-egy felfordított zsámolyt tettünk.




A játék lényege: a megszerzett labdát az ellenfél zsámolyába kell juttatni. A játék ideje alatt a tanulók csak hátsó fekvőtámaszban tartózkodhatnak. Ennek kritériuma, hogy a hát mindig a föld felé nézzen, tehát egy láb és egy kéz a talajon legyen. A labdát láb kivételével minden testrésszel lehet érinteni.

Kezdéskor minden csapat a saját szőnyege szélére ül, a labdát a játéktér közepére dobjuk be, a tanulók sípszóra „befutnak" érte. A szőnyegre a játékosok nem mehetnek rá, ha támadó megy a szőnyegre, a védőcsapat szabaddobást dob, ha védő, a támadó büntetőt dobhat. Büntetődobásnál általában a szőnyeg széléről kell a zsámolyba dobni a labdát.

Minden eredményes dobás után a csapatok saját térfelükre mennek vissza. Ez lehetetlenné teszi, hogy a szőnyeg melletti helyeket valaki a játék egész idejére elfoglalja, és ezzel eldöntse az eredményt. A szabálytalanságoknál általában a többi sportjátékhoz hasonlóan járunk el. Mi megengedtük a test-test elleni játékot, de megköveteltük, hogy ülésben a láb hajlított legyen, tehát a tanulók egymás közelébe férhessenek.

Az eredmény megállapításánál a kosárlabdában használatos számolást követtük: mezőnyből elért dobás két pont, büntetőből egy. Ha a labda a szőnyegen marad, azt a labda megállása után a védő csapat kiveheti és játékba hozhatja. A leguruló labda akkor *nincs már* a szőnyegen, ha *már hozzáér* a talajhoz. A játéknak ezek a szabályai nagyon fontosak, ezért itt fokozottan lényeges a körültekintő játékvezetés.

A játék nem nehéz, taktikai szempontból is egyszerű. A tanulók egy-két óra alatt a szabályokat megismerik, hamar rájönnek arra is, hol kell elhelyezkedni ahhoz, hogy eredményesen dobhassanak.

# Escuela Deportiva BRAFA

## A barcelonai BRAFA sportiskola ismertetése

KOCSIS MIHÁLY

A magyar sajtóban egyre több cikk, kommentár jelenik meg Spanyolországról. Ipari, kereskedelmi tárgyalásokról értesülünk, IBUSZ üdültetésekről, autóbusztúrákról, amelyek az Ibériai-félsziget tengerparti üdülőinek érintésével járja sorra az európai országokat. Napi- és hetilapjaink igyekeznek megismertetni bennünket a spanyol politikai, közéleti, szociális, gazdasági, kulturális problémákkal, az idegenforgalommal. A polgárháború komor időszaka után szaszakadt meg ez a természetes információs kapcsolat, s valahogy megmerevedtünk a kolumbuszi világ romantikájánál, a Búsképű Lovag históriájánál, s ezt még Hemingway szimpátiája és markáns prózája sem tudta áttörni számunkra. A versenysport azonban, a világ ifjúságának ez a csodálatos mozgalma megtartotta érintkezési felületeit. Világversenyek bonyolódtak Spanyolországban és másutt, spanyolok részvételével. Azonban a rendezvény színvonalán és az eredményeken kívül bennünk alig-alig rögzítődött meg más. Magyarán, a spanyol sportélet is ismeretlen maradt számunkra; nem is túlságosan keltette fel érdeklődésünket. Pedig a spanyol sportbarátok hagyományos vendégszeretetükkel és megkülönböztetett figyelmességgel fogadták mindenkor a magyar sportolókat. 1963 októberében pl. az ifjúsági kosárlabda Európa-bajnokság egyik csoportdöntőjét játszották spanyolhonban, belga, magyar, svájci és spanyol csapatok között. Az ízléses kis programfüzet magyar nyelvű üdvözlésében olvashattuk:

„Kívánjuk, hogy szereplésetek hazátok lobogóját vágyaitoknak megfelelő győzelemre juttassa.

Részünkről biztosítjuk, hogy minden lehetőt elkövetünk, hogy otthonotokba visszatérve, valóban mondhassátok, hogy ittlétetek kellemes volt, és szolgált arra, hogy őszinte baráti kapcsolatot kezdeményezzünk jóindulatú embereink között, megőrizve ezeknek a napoknak jó emlékét."

Még frissen élnek bennünk a barcelónai úszó-EB kedvező tapasztalatai, s e hetekben a magyar labdarúgó-válogatott a spanyolok vendégbarátságát élvezi. Kézzelfogható jelei ezek is a változásoknak, az Európa felé nyitásnak, amely napjainkban a békéért munkálkodó népeknek, nemzeteknek is a törekvése.

* * *

Néhány évvel ezelőtt *dr. Hepp Ferenc*, a TTKI akkori igazgatója kiadványokat és és kis sportzászlót kért a KSI-től, mint mondotta, azért, mert egy FIBA-ülés kapcsán el kell látogatnia Barcelonába, ahol egy kísérleti sportiskolát fog megtekinteni. A zászlócseréről készült fényképet, az iskolazászlót azután eljuttatta hozzánk, és röviden beszámolt a tapasztalatokról. 1971-ben *F. X. Lasunción*, a BRAFA sportiskola fiatal szakembere látogatott el Magyarországra, és megtekintette a Központi Sportiskolát is. Ez alkalommal mód adódott alaposabb ismerkedésre. Úgy gondolom, nem lesz érdektelen a testnevelő kollegák számára, ha képet nyernek a nemrég még

Jaime Dalmau igazgató jelenlétében dr. Hepp Ferenc Barcelonában emlékzászlót cserél

„zárt terület" sportnevelési törekvéséről, szervezettségükről, munkájukról, amely egyrészt arra bizonyíték, hogy a fiatalok korszerű sportnevelésének megoldása világszerte központi kérdés, másrészt arról, hogy a jóindulatú és tisztességes sportemberek az utánpótlás-nevelést is a személyiségformálás pedagógiai közegébe ágyazva valósítják meg, az ifjúság érdekét s a társadalomépítés orientációját messzemenően szem előtt tartva.

* * *

A BRAFA Kulturális és Sportszövetség arra törekszik, hogy a különböző sportágak által az ifjúságnak megfelelő nevelést adjon.

1963-ban a BRAFA létrehozta Barcelonában a BRAFA Sportiskolát, amely az az első ilyen nemű intézmény Spanyolországban. A sportiskolában olyan növendékek járnak, akik talán tudat alatt is azt az illúziót dédelgetik, hogy egykor kiváló sportolókká válnak. A BRAFA sportiskola azonban nevelési céljait az alábbiakban pontosan körvonalazta: a testnevelés gyakorlásának az előmozdítása; jó sportolók nevelése, és annak elérése, hogy mindazon tanulók, akik a tanulmányi oklevelet megszerzik, képzett sportolók legyenek, szilárd elméleti sportképzéssel.

A sportiskolába az elemi vagy a középiskola napi tanítása után jönnek a növendékek, heti három alkalommal. A BRAFA tanfolyamainak látogatása teljesen összeegyeztethető az iskolai tanulmányokkal. A sportiskola fő törekvése nem az, hogy sportolókat „gyártson", azzal az egyetlen céllal, hogy többé-kevésbé nagy bajnokok legyenek, hanem az, hogy a növendékekben az atlétikus, fizikai és intellektuális képességeket maximálisan kifejlessze.

*A tanulmányi terv*

Az iskola tanulmányi terve nyolc évre terjed ki. Általános kiképző tanfolyammal kezdődik, mely után vizsgát tesz a növendék. Eredményes felvételi vizsga után a növendék hároméves közös tanfolyamra kerül, ahol alapkiképzésben részesül. Itt a fizikai előkészítés módszere progresszív módon kerül megvalósításra, amely mindig figyelembe veszi a tanulók életkorát és fizikai fejlettségét. Ciklikusan különböző sportágakat is gyakorolnak, de az első években nem a különböző sportágak elsajátításán és folyamatos gyakorlásán van a hangsúly, hanem azon, hogy a képességeiknek leginkább megfelelő sportágra előkészítsék őket. A hároméves közös tanfolyam befejezése után, kb. 10—11 éves kortól, a választott sportágat 5 éven át sajátítják el és tökéletesítik a növendékek. A hallgatók foglalkoztatása, képzése tudományos alapon folyik, a sportkutatás, az orvosi és a pszichotechnikai vezetés elmélyült együttműködésével.

A BRAFA sportiskola szellemi vezetését a Spanyolországban egyre nagyobb jelentőségre emelkedő világi rend, az Opus Dei végzi.

Az iskola tanulmányi tervében szereplő sportágak feloszthatók *a)* egyéni sportágak-

# A BRAFA sportiskola tanterve

Fokozatosságra épülő, motivált rendszer

| Életkor | Jellegzetességek | | Célkitűzések | | Gyakorlati foglalkozások | Elméleti foglalkozások | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Képességek | Igények | Fizikai | Nevelői | | Személyiségformálás | Sportképzés |
| 4—7 évesek | Nagyizületi mozgékonyság és hajlékonyság<br>Mozgáskészség | Külvilág ismerete<br>Mozgásnevelés<br>Testtartási prevenció<br>Fürgeség | Harmonikus fejlődés<br>Általános mozgásnevelés<br>Pszichomotorikus tevékenységre való képesség | Külső világba való beépülés<br>Pszichikum feletti uralom | Mozgóképpel való oktatás problémája<br>Előkészítő testnevelés<br>Speciális alapvető játékok<br>Testfeletti uralom | Gyermekelbeszélések és történetek | Sporttörténetek |
| 8—10 évesek | Utánzási képesség<br>Pszichofizikai gyakorláshoz való alkalmazkodás (adaptáció) | Hajlékonyság<br>Mozgékonyság<br>Izomtónus-kompenzáció<br>Manipulációs készség<br>Saját magának kifejezése, aktivitáson keresztül | Fizikai erőkifejtéshez való adaptáció<br>Saját lehetőségeinek tudomásulvétele<br>Alapvető fizikai képességek fejlődése | Bajtársiasság kifejlesztése<br>Iskolai rendszerrel való kapcsolategyeztetés | Az alapképességek alkalmazása<br>Elemi képességek fejlesztése<br>Küzdő játékok bevezetése<br>Középintenzitású játékok<br>Labda és más eszközök kezelése | Bajtársiasság<br>Sportszerűség | Sportegészségtan<br>Az emberi test megismerése |
| 11—14 évesek | Szellemi frisseség<br>Akadályok leküzdése iránti képesség | Testtartás-javítás<br>Általános sporttechnika<br>Ügyesség<br>Gyorsaság | Szakosított sportolásra való előkészítés<br>Mozgásrendszer feletti uralom | A külső világ felfogása és megértése<br>Jellemformálás (a temperamentum feletti uralom)<br>Akadályok leküzdésének a képessége | Sportági technikára való előkészítés<br>Nevelőgimnasztika szerekkel (angol szisztéma)<br>Előkészítő sportjátékok<br>Speciális célkitűzésű játékok | Az emberi erények és erkölcsök kialakítása<br>Jog- és kötelességérzet kialakítása | Sporttörténet<br>Sporttechnika<br>Sportszabályok<br>Általános anatómia alapfokon |
| 15—18 évesek | Felfogási képesség<br>Megismerés és fejlődés iránti törekvés<br>Saját képességének felmérése | Belső világának kifejezése<br>Sajátos sporttechnikai készségek<br>Erő<br>Energia<br>Állóképesség | Választott sportágban való fizikai felkészítés<br>Pozitív fizikai fejlődés | Pszichikai-érzelmi egyensúly<br>Jellemkialakítás<br>Egyéni és társadalmi felelősségtudat | Szakági edzés<br>Kiegészítő fizikai edzés (körkörös edzés, mezei futás stb.)<br>Fizikai fejlődés előmozdítása<br>Relaxáció (ellazítás) | Etika<br>Szolgálatkészség<br>Emberi és transzcendentális erények<br>Társadalmi tudat | Elemi sportorvosi ismeretek<br>Alapvető fiziológiai ismeretek<br>Sporttechnika<br>Edzésmódszerek |

ra és *b)* csapatsportágakra. Az iskola fejlődésével emelkedik a bevezetésre kerülő sportágak száma. Remélik, hogy idővel mindenféle sportág tanítására sor kerülhet a legjobb szaktanárok közreműködésével.

A gyakorlattal együtt folyik az elméleti képzés egy része is, amelynek egyik célja az, hogy a növendékek megismerjék a felmerülő nehézségeket, s hogy azokkal szemben elszántan és tudatosan harcoljanak.

Az elméleti oktatás tantárgyai az egyes sportágak gyakorlatához legszükségesebb ismereteket tartalmazzák: alapvető biológia, anatómia, fiziológia, higienia, sporterkölcs, sporttörténet, sportszabályok, sporttechnika, edzésmódszertan és sportorvoslás.

A BRAFA sportiskola mint oktatási központ akkor fejezi be küldetését, amikor a növendék eléri a 17. életévét, amikor a „sportérettségi" befejeződik.

Ekkor a sportoló kedve szerint bárhol űzheti kedvelt sportágát, akár mint amatőr, akár mint professzionista.

Nem a BRAFA számára képeznek ki sportolókat. Ha azonban a sportoló akarja, a BRAFÁ-ban is folytathatja amatőr szinten sporttevékenységét, mert az iskolában nem létezik professzionalizmus. A végzett növendéket teljes szabadság illeti meg sportjövőjének alakításában. Az iskola csak tanáccsal látja el, de csak ha ezt igényli, kéri.

*A BRAFA sportiskola növendékei; az iskola fejlesztése*

A sportiskola növendékeinek 95%-a azon környék kerületeiből kerül ki, ahol a létesítmények vannak, míg 5%-a Barcelona egyéb helyeiről jár. Az iskola így a szociális integráció központja is. Minden tanuló, aki sikeres felvételi vizsgát tett, ösztöndíjban részesül. A BRAFA sportiskola, mint az Opus Dei által irányított többi központ, mindenki részére, mindenféle megkülönböztetés nélkül nyitva áll.

Az iskola igazgatóságát az a cél vezeti, hogy a szociális, gazdasági és környezeti akadályokat leküzdve a tanulók jól érezzék magukat a sportiskolában, ahol egységes nevelést kapnak, melynek alapja a sportolás. Nézetük szerint: *„A sportolás segítségével a gyermek megtanul élni, és megtanulja kifejleszteni az emberi erényeket. A pályákon a gyermekekben fokozódik a pontosság, a csapattal való együttműködésre való törekvés, a mások tiszteletben tartása, és az önuralom mind a siker, mind a sikertelenség esetén: az állhatatosság erénye és az elszántság a több és jobb minél előbbi elérésére. Erények, amelyek végeredményben minden megbízható emberi együttélés alapját képezik."*

Ezzel teljes mértékben egyet lehet érteni!

Az iskolát az állami és társadalmi szervek segítik és támogatják. Hatalmas sportkombinát építéséhez fogtak hozzá, amelyben — elkészülte után — 1000 növendék nevelése, oktatása válik lehetővé korszerű körülmények között. A BRAFA barcelonai sportiskolája modellként szolgál, s egyben ösztönzést is nyújt Spanyolországban a gyermek- és ifjúsági sportolók nevelésére, képzésére.

*Tantestület; módszerek*

A növendékek állandó előrehaladását az iskola a tantestület révén tudja biztosítani. Az oktatók időnként összejönnek, hogy tapasztalataikat kicseréljék. Ezáltal a BRAFA sportiskola különféle tanfolyamai és ágazatai között megvalósul a koordináció.

A tanárok neves sportolók és pedagógusok, akik az ifjúság testnevelési és sportoktatásának szentelték magukat. Az iskola igazgatója *Jaime Dalmau*, neves kosárlabdajátékos volt, *Javier Lasunción* pedig a súly- és diszkoszdobás főiskolai bajnoka. *Luis Cortés* válogatott kosárlabdajátékos, *Angel Luna* olimpiai bajnok volt, és sok más ismert élsportoló is tanít.

A tantestület részére gyakoriak a külföldi tanulmányutak a különféle pedagógiai központokba. Ezek a gyümölcsöző kapcsolatok ösztönzően hatnak a nevelőmunkára.

A tanárok mindegyike kis növendékcsoportot fog össze. Ezekben a nevelési egy-

ségekben őszinte és bensőséges légkör alakul ki, ahol kitűnően és közvetlenül érvényesülnek a személyiségformáló befolyásolások.

A BRAFA sportiskolában orvosi csoport irányítja a hallgatók fizikai fejlődését.

Az iskola szoros kapcsolatot tart fenn a növendékek szüleivel; időszakonként konferenciákat rendeznek a gyermekek nevelésével kapcsolatos tárgykörben.

Az iskola demonstratív sportbemutatókat, ünnepélyeket is rendez, hogy a hallgatók egyéni törekvéseiket harmonizálják és sportszellemüket fejlesszék.

A BRAFA sportiskola hallgatói szabadon részt vehetnek különféle egyesülésekben, amelyeket azzal a céllal létesítettek, hogy a testnevelést más formai aspektusokkal kombinálják (pl. szakkörök). Ezek a törekvések arra irányulnak, hogy a gyermekben szunnyadó alkotó szellem feléledjen, s ezzel is hozzásegítsék őket, hogy gyorsan és maguk formálják ki saját személyiségüket.

* * *

Áttekintve a BRAFA sportiskola szervezettségét, működését, pedagógiai törekvéseit, arra a következtetésre kell jutnunk, hogy munkájuk eredményessége, lendülete, jövőt építő perspektívája az oktatói kartól, annak felkészültségétől, lelkesedésétől, nevelői öntudatától függ. Hepp dr. véleménye szerint a barcelonai nevelőtestület sokat ígérő kollektíva. A magam szerény tapasztalata is igen kedvező. Másfél órát beszélgettem F. X. Lasunción tanár úrral, a sportiskola menedzserével. Nevelői mentalitása, friss szelleme a legjobb benyomást keltette bennem. Jellemzésül talán felsorolom az utóbbi félévben megjelent publikációit, amelyeket nekem is megküldött:

1. A fizikai teljesítményt meghatározó tényezők.
2. A Szovjetunió és a népi demokráciák sportiskolai nevelőmunkája.
3. Mozgásnevelés Angliában.
4. Sportiskolák Magyarországon.
5. Nevelési szempontok a gyeplabdázásban.

Lasunción tanár úr publikációi az APUNTES DE MEDICINA DEPORTIVA című sportorvosi folyóiratban jelentek meg.

A BRAFA sportiskoláról beszélgetésünk alkalmával még nem voltak meg e cikkben közölt ismereteim. Így a spanyol kollegának a KSI iskolaépítés problémáit, a fejlődés menetét, a lépésről-lépésre kitűzött célokat, az alkalmazott módszereket, a fiaskókat, zsákutcákat, ezek leküzdését magyaráztam el, a lehetséges dokumentumok bemutatása mellett. Utóbb kiderült, hogy törekvéseinkben sok közös vonás lelhető fel, ami a közös gyökre, a nevelésre és a sporttal való személyiségformálásra vezethető vissza.

Hogy a spanyol sportiskolának nyújtotte konkrét segítséget a sokrétű KSI-tapasztalat, arról egy baráti hangvételű köszönőlevél tanúskodik.

Dear Mr. Mihalyi

This is in order to thank you for the king attentions that you have had with Mr. Lasunción during his visit to the Kozponti Sportiskola.

The technical report made by Mr. Lasunción about your sport school it is really very important for us. Although we began in 1963 as you, our development isn't as higher as your.

I am well aware that without your help we would'nt have the information we were looking for I hope that in the next future you will be able to come Spain and visit our sport school.

Youre faithfully

Jaime Dalmau
Director

(A második bekezdés fordítása: „A szakmai beszámoló, amit Mr. Lasuncion készített az Ön sportiskolájáról, valóban nagyon fontos számunkra. Bár mi, ugyancsak úgy, mint Önök, 1963-ban megkezdtük fejlesztésüket, de az nem olyan magas színvonalú, mint az Önöké.")

Nézetem szerint semmi esetre sem szabad ezt az elismerést betű szerint értel-

meznünk és elfogadnunk. A közismert spanyol udvariasság nyilvánvalóan bőkezűbben bánik az elismeréssel, akár a személyes érintkezésben, akár írásbeli megnyilatkozásról van szó. (Ezt Passuth László: Örök Hispánia c. művéből világosan megérthetjük, mint ahogyan ebből ismerhetjük meg azt a hallatlan kulturális gazdagságot, amelyet Spanyolország oly gondosan megőrzött a világ számára.)

Ennek a kétoldalú tapasztalatcserének azonban igazi maradandó értéke az emberi megismerésen kívül az volt, hogy mind a két fél világosan felismerte: a sporttal való személyiségformálás az ifjúság nevelésének leghatékonyabb s egyben legkorszerűbb módszere, amelynek elismertetéséért és megvalósításáért érdemes fanatikus lelkesedéssel dolgozni a testnevelőknek, a sportoktatóknak és az ifjúságpolitikusoknak egyaránt.

# A célba dobás eredményességének fokozása az általános iskolában

NEMCSIK PÁL

A Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára a testnevelés több időszerű feladata között, a tantárggyal kapcsolatos társadalmi elvárásként hangsúlyozza azt a követelményt, hogy a tantárgy oktatása folyamán *„fejlesszük a tanulók fizikai cselekvőképességét, helyzetfelismerő és mozgásos feladatmegoldó képességét a gyakorlati élet, a honvédelmi felkészültség igényeinek megfelelően"*.

A módosított Tanterv és Utasítás életbelépésekor sor került a tanmenetek szerkezeti módosítására (régi mozgásanyagok kiiktatása, újak beépítése), és ezzel egy időben módosult tantárgyi szemléletünk a honvédelmi felkészítés érdekében meghatározott korszerű nevelési célok érvényesítésével.

Az atlétika mozgásanyag továbbra is tartalmazta többek között a *kislabdahajítás célba* mozgásanyag oktatásának anyagát az 5. osztálytól a 8. osztályig.

A testnevelő útbaigazítást kapott a cél távolságára, a dobás irányára, a cél (céltárgy) elhelyezésének a módjára (függőleges és vízszintes céltárgy), valamint a dobó testhelyzetre vonatkozólag.

A honvédelmi előkészítés érdekében szükségszerű, hogy az eddigieknél nagyobb fontosságot tulajdonítsunk bizonyos mozgásformák oktatásának. Így a célba dobásnak is.

A célba dobás mozgásanyagának oktatásával direkt mozgásformán keresztül hangsúlyozzuk a honvédelmi előkészítő munka fontosságát. S oktatómunkánk so-

rán döbbenünk rá arra, hogy nevelési gyakorlatunkban munkánknak ez a területe eléggé fel nem derített, ki nem aknázott, s olykor a távolba dobás mellett háttérbe szorult.

A „mennél messzebbre" koncepció, amely a kislabdahajítás távolba mozgásanyagban realizálódott, és a mozgásformában a sportjelleg érvényesült, ma már, miután a módosított tanterv szerint oktatunk és nevelünk, kissé egysíkúnak tűnik.

Szükség van a fizikai erő fejlesztésére, de ez önmagában nem biztosíték arra, hogy tanulóink esetében — bonyolult helyzetben — pusztán a fizikai erő eredményes cselekvésre vezessen.

A fizikai erő fejlesztése mellett tehát fokozottabban kell fejlesztenünk tanulóinknak azt a képességét, hogy váratlan helyzetben, messzemenően alkalmazkodva a változékony körülményekhez, sikeresen tudják leküzdeni célba dobással a céltárgyakat.

Az előbb vázolt feladatok megvalósítása érdekében határoztam el, hogy szerény körülmények között, az 1970/71-es tanévben kísérletsorozatot hajtok végre a célba dobás készségének felmérése és eredményességének fokozása érdekében. A módosított Tanterv és Utasítás is ösztönzött erre.

Iskolánk 5—8. osztályos tanulóit vontam be a kísérletbe, melynek során 150 tanuló teljesítményét értékeltem. Mivel a kísérlet folyamán három testhelyzetben, három alkalommal egyenként 5 célba dobást hajtottak végre tanulóink, ennek alapján 6750 dobás eredményességét kellett regisztrálnom.

A kísérletsorozatot pusztán azért is eredményesnek ítélem meg, mivel ennek során megismerkedhettem az adott korú tanulók teljesítőképességével, s a mozgásanyag későbbi eredményesebb oktatására nézve bizonyos tapasztalatokra tettem szert a célba dobás szervezési, szakmai vonatkozásá-

*1. táblázat*

A célba dobás távolságának növelése a kísérletek során

| Fiúk | | | | Lányok | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| osztály | I. | II. | III. | osztály | I. | II. | III. |
| | kísérlet, m | | | | kísérlet, m | | |
| 5. | 8 | 9 | 10 | 5. | 6 | 7 | 8 |
| 6. | 10 | 11 | 12 | 6. | 6 | 8 | 10 |
| 7. | 10 | 11 | 12 | 7. | 8 | 9 | 10 |
| 8. | 12 | 13 | 14 | 8. | 8 | 10 | 12 |

*2. táblázat*

A célba dobás átlagteljesítmény-szintjének növekedése a kísérletek során

| Osztály | Álló testhelyzet | | | Térdelő testhelyzet | | | Ülő testhelyzet | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | I. | II. | III. | I. | II. | III. | I. | II. | III. |
| | kísérlet, m | | | kísérlet, m | | | kísérlet, m | | |
| fiú 5. | 2,00 | 1,88 | 2,05 | 1,94 | 2,22 | 1,66 | 1,50 | 2,05 | 2,11 |
| 6. | 2,11 | 2,53 | 2,70 | 2,11 | 2,35 | 2,53 | 1,29 | 2,06 | 2,11 |
| 7. | 2,75 | 2,74 | 2,41 | 2,25 | 2,83 | 2,74 | 2,08 | 2,41 | 2,13 |
| 8. | 2,23 | 2,38 | 2,66 | 1,81 | 2,43 | 2,47 | 1,42 | 2,09 | 2,66 |
| leány 5. | 1,00 | 1,73 | 1,78 | 1,31 | 2,10 | 2,10 | 0,68 | 1,05 | 1,21 |
| 6. | 2,00 | 2,10 | 2,80 | 1,40 | 1,70 | 2,05 | 0,85 | 1,35 | 2,05 |
| 7. | 1,85 | 1,90 | 2,30 | 1,85 | 1,70 | 2,35 | 1,05 | 1,20 | 1,00 |
| 8. | 1,19 | 2,09 | 2,14 | 1,23 | 1,66 | 2,19 | 1,23 | 1,23 | 2,04 |

ban. Ha a teljesítmény egzakt módon mérhető, értékelhető, könnyen ellenőrizhető a munka eredményessége. A mozgásforma oktatásának hatékonyságát folyamatosan tudja a testnevelő ellenőrizni. Ilyen esetben a visszacsatolás folyamata meggyorsul, hamarabb nyílik alkalom a pedagógiai módszerek és eljárások kontrolljára. De nemcsak statisztikusok vagyunk, és elsősorban nem azok vagyunk. A teljesítménynövekedés néhány tizedes emelkedése az egyes tanuló esetében nem fetisizálható számérték, csak információ a nevelő és a tanuló számára. Semmi esetre sem lehet az oktatás kizárólagos célja, amelyre sok esetben — teljesen indokolatlanul — a tanuló munkájának az értékelése is épül. Ennek ellenére mégis van jelentősége, mert sikerélmény hordozója is lehet a tanuló számára.

A nevelő számára a néhány tizedes teljesítménynövekedés mögött rendkívül összetett képlet húzódik meg: a *tanulói viselkedésforma*. Ez ismét tovább differenciálható mechanikai, biológiai és pszichológiai jelenségsorozatokra.

Pedagógiai műhelyünk tapasztalatait nem szabad feldolgozatlanul hagynunk, még akkor sem, ha csak töredékét tudjuk visszaadni annak, ami előttünk a tanulói tevékenység során kibontakozott.

Ezért kívánom a továbbiakban ismertetni a kísérletsorozat körülményeit, a célba dobás teljesítményének az alakulását, majd végezetül számot adok megfigyeléseimről.

A *kísérletsorozat* három részből állt. Az egyes kísérletek időpontja december, január és február volt. A kísérlet folyamán 150 5—8. osztályos tanuló vett részt a munkában, ezek közül 70 fiú, 80 leánytanuló.

A kísérlet egy-egy szakaszában minden tanuló 5—5 dobást végzett testhelyzetenként (álló, térdelő, ülő testhelyzet).

A céltárgy függőleges cél volt, egy fejmagasságban elhelyezett ugrózsámoly.

A dobás szere a szabványméretű kislabda volt. A dobás távolságát az I., a II. és a III. sorozat folyamán fokozatosan növeltem. (1. táblázat szerint.)

A célba dobás távolságát a fiúknál 8—14 m közötti távolságon belül növeltem, a lányoknál 6—12 m távolságon belül változott a távolság.

A célba dobás eredményét az egy főre eső átlag kiszámításában mértem le. Pl. a 8. osztályos fiúk dobásátlaga az I. kísérletsorozat alkalmával, álló testhelyzetből leadott 5 dobás esetén 2,23 találat volt.

A 2. táblázat tartalmazza a célba dobás eredményeit. A *teljesítménynövekedést* a következő körülményekkel indokolom.

Az eredmények javulása nem magyarázható kizárólagosan a dobókészség fejlődésével. Tehát nem elegendő magyarázat önmagában az, hogy mennél többször gyakorolnak valamit, annál eredményesebben hajtják végre a mozgásformát. A teljesítménynövekedés fontos magyarázatának tartom azt a körülményt, hogy a tanulók tevékenységét meghatározó pedagógiai ráhatás az I. és a további sorozat esetében minőségileg különbözött egymástól.

Az I. kísérletsorozat alkalmával a tanulók nem kaptak semmiféle részletes magyarázatot, csak arra vonatkozólag, hogy a célba dobó versenynél milyen szabályok szerint kell eljárniuk. Így tehát a céltárgy *spontán leküzdésére* törekedtek csupán.

A II. alkalommal a célba dobás technikájának megfelelő *szakmai irányítást kaptak* (ívképzés, kar és váll munkájának helyes összehangolása, a céltárgy távolságának növelésével megváltozott viszonylatok tudatosítása, dobás erejének meghatározása stb.). A mechanika törvényszerűségeinek a tudatosítása hasznosnak bizonyult. A magyarázatra fogékonyabb tanulók a közvetlen irányzásról áttértek az ívképzésre (közvetett irányzás), s ennek következtében növekedett teljesítményük.

A szakmai kérdések tisztázása azt eredményezte, hogy az I. kísérletsorozat után, a II. alkalmával 8 tanulócsoportból (4 fiú, 4 lány) álló testhelyzetből történő célba dobás esetében 6-nál, térdelő testhelyzetnél 7-nél, ülő testhelyzetnél szintén 7-nél történt kisebb-nagyobb mérvű teljesítményemelkedés.

S hogy a II. felmérés teljesítményátlaga

a III. kísérlet alkalmával ismét tovább emelkedett (álló testhelyzetnél 8-ból 7; térdelő testhelyzetnél 8-ból 5; ülő testhelyzetben 8-ból 6 tanulócsoport esetében), ez sem írható kizárólagosan a gyakorlás javára.

A III. kísérletsorozat előtt a célba dobó verseny megszervezésénél a *motiváció* valamennyi lehetőségét igyekeztem kihasználni. Az őrsök közötti versenyszellem fokozta a verseny feszültségét. A teljesítmény fokozására jó mozgósító hatótényezőnek bizonyult az azonos gyakorlócsoporthoz tartozás és elkötelezettség tudata. A jobb eredményre törekvés a tanulók lakóhely szerinti csoportosítása esetében (falubeliek, bányász-lakótelepiek) egészséges versenyzésre adott alkalmat, különösen a legérzékenyebb korosztálynál, a 6. osztály tanulóinál.

A III. kísérlet alkalmával tehát a tanulókban is halmozódtak a tapasztalatok (gyakorlottság, körülmények ismerete), de mindezek mellett a motivációval szükségszerűen együttjáró pszichológiai, csoportlélektani hatások, az egyes versenyzők érzelmi beállítottsága, a teljesítményszint növelésében való érdekeltsége hatott pozitív irányban az eredmények alakulására. Hiszen a legjobbak jutalmazásra is számíthattak, munkájuk erkölcsi elismerésére.

A dicséret és jutalmazás motiváló hatása mellett említést érdemel az a körülmény, hogy a dobókészség fejlődése és az ezzel kapcsolatos jártasság tudatosulása fokozta a tanulókban a honvédelmi vonatkozású önvédelmi alapkészség tudatát. A céltárgy eredményes leküzdésének biztonsága a mai haditechnikai viszonyok között is fontos mozzanata a honvédelmi előkészítés munkájának.

A kísérletsorozat lezárása után nyílik lehetőség arra, hogy a dobások technikai sajátosságait elemezzük.

A teljesítmény összehasonlításából kitűnik, hogy az *álló testhelyzetből* leadott dobások esetében a *lányok* teljesítménye többet javult, mint a fiúké. A fiúk az I. sorozatban aránylag magas értékeket produkáltak. Ez arra utal, hogy a fiúk célba dobó képessége és készsége a szervezett iskolai testnevelési foglalkozások hatásától függetlenül is fejlettnek mondható. Különösen jellemző ez a vidéki iskolás tanulóifjúságra, amely közelebb van a természeti környezethez, ahol szabadabb tér nyílik ennek az ősi mozgásösztönnek az érvényesülésére. Mert alig akad olyan fiú, aki ne tenné próbára dobókészségét, ha folyó vagy tó partján megáll. A lányok esetében ez az ösztönös mozgásforma közel sem ilyen intenzíven tör felszínre.

A térdelő és ülő testhelyzetnél a fiúk és lányok egyaránt növelték eredményeiket, a fiúk az aránylag magas kezdeti teljesítményszint ellenére is tudták fokozni eredményüket. A lányok a nehezebb testhelyzetben nehezebben tudtak alkalmazkodni a megváltozott körülményekhez.

A fiúk *alkalmazkodóképessége* tehát magasabb fokú volt a megváltozott körülmények között (testhelyzet megváltozása, távolság növelése).

A legszembetűnőbb teljesítménynövekedés a 8. osztályos lányoknál (álló), az 5. osztályos lányoknál (térdelő) és a 6. osztályos fiúknál (ülő testhelyzet) volt tapasztalható.

Mindezekből azonnal szembetűnik, hogy az egy nembeliek különböző korcsoportjainál is differenciált pedagógiai célkitűzések indokoltak a további oktató-nevelő munka során. Egyes korcsoportoknál a dobóerő fejlesztése, másiknál a mozgáskoordináció, ismét másiknál a közösségi szellem megszilárdítása jelentkezik időszerű pedagógiai célként. Ezeknek a felismerése, meghatározása, a tanulók fejlettségi szintjéhez való mérése és alkalmazása olyan feladat, amely a testnevelő számára leginkább a saját maga által megtervezett kísérlet során bontakozik ki és válik tudatossá.

*(Folytatjuk)*

## A sport és testnevelés időszerű kérdései

Szerkeszti: dr. Nádori László
Sport, Bp., 1971.

### 71/1

E sorozatban immár a 4. kötet lát napvilágot, és hogy a kiadónak érdemes volt ilyen jellegű kiadványt megjelentetnie, azt az eddig forgalomba került kötetek kelendősége is bizonyítja. Változatos, a sport és testnevelés elméleti és gyakorlati problémáit egyaránt érintő cikkek, tanulmányok alkotják e kötet tartalmát is.

*Dr. Terényi Imre*, a Testnevelési Főiskola igazgatója „A testnevelés és sport oktatási és képzési rendszere" c. cikkében részletesen, az összefüggéseket és kapcsolatokat feltárva elemzi a témát. A Testnevelési Főiskolának e munkában betöltött szerepét a korrekt, történeti elemzés is kiemeli. *Székely Éva* „Úszósportunk Barcelona tükrében" című, az Európa-bajnokság tapasztalatait elemző cikkében az ok-okozati összefüggések viszonylatából von le tanulságos következtetéseket. *Dr. Eperjesi László* a vívók olimpiai felkészüléséről ír színvonalasan. *Dr. Rókusfalvy Pál* „A sportpszichológia gyakorlati hasznáról" írt tanulmánya aktuális kérdéseket feszeget. A pszichológia ugyanis — éppen az utóbbi években — egyre nagyobb szerephez jut a sportban, de feladatát, a gyakorlati munkában betöltendő szerepét nem értékelik egységesen. A szerző nem elégszik meg a kérdőíves felmérés tanulságainak elemzésével, hanem útmutatást is ad a kérdéssel kapcsolatban. Tudományos felkészültsége párosul a sport iránti szeretetével, a szerteágazó problémák esetében tanúsított lényeglátással, s ez teszi lehetővé számára a probléma korrekt megoldását. *Dr. Nagykáldi Csaba* „A sportolók pszichológiai felkészítésének módszerei" c. tanulmányában elsőként is tisztázza a pszichikai felkészítés fogalmát, és kiemeli, hogy ez „követi az edzésfolyamatot", azaz a szerző hangsúlyozza a fizikai és pszichikai felkészítés egységét. A terjedelmes szakirodalmi felsorolás bizonyítja, hogy kitűnő ismerője e problémának, továbbá megállapításai is megszívlelendők.

*Dr. Hegedüs Frigyes* az idősebb korban végzendő testgyakorlás fizikai és pszichikai hatásairól ír — színvonalasan. *Dely Károly* „Antigravitációs és testtartásjavító jógagyakorlatok"-ról szóló cikke az egészségvédelem érdekében íródott. *Dr. Horányiné Sárfy Erzsébet* „Dopping a sportban" című tanulmánya nem csupán a tudományosság követelményeinek eleget téve, hanem érdekfeszítően is foglalkozik a témával, rámutatva azokra a veszélyekre, amelyeket a dopping használata jelent. Végkövetkeztetése „a versenysportolónak a természet által kapott testi és lelki képességeit természetes eszközökkel, saját tudásával, akaratával és szorgalmával kell fejlesztenie" — jól világít rá a sportolás humánus céljaira.

### 71/2

Gondolt-e már valaki arra, hogy „az egymással határozott ellenszenvi viszonylatban levő játékosok egymást kölcsönösen nehezebben ismerik fel (a pályán, játék közben is!), mint más társaikat", továbbá ez a tény egyúttal azt is jelenti: „egyik esetben sincs szó a játékos szándékosságáról, amit tesz, nem tudatos számára, tehát az érzékelését befolyásolja e tényező".

*Dr. Münnich Iván és dr. Szakács Ferenc* „A labda útja a pályán" c. szociálpszichológiai tanulmányából idéztük az előbbieket. A két kitűnő pszichológus konkrét vizsgálatok alapján igazolja az érzelmi struktúra (a labdarúgó-együttes játékosainak rokonszenv—ellenszenv választásai alapján meghatározható érzelmi kapcsolathálózata) versenyeredményre gyakorolt hatását. A következtetés: mindenképpen érdemes, és szükséges is a szociálpszichológia módszereit, már ismert törvényszerűségeit figyelembe venni a csapatjátékokkal foglalkozó szakembereknek mind az oktatásban-nevelésben, mind pedig a taktika megválasztásában. Azt, hogy Papp László háromszoros olimpiai bajnok hogyan látja a magyar ökölvívást, *Kő András* mondja el igen színvonalasan, hasonló című cikkében. A szerző egyébként figyelemre méltó szépirodalmi felkészültségről tesz tanúbizonyságot, s ezzel is igazolja azt, hogy az igényes írói stílus és a szakmai ismeret nem ellentétei egymásnak.

Szerény címet, de annál tartalmasabb mondanivalót képvisel *Eckschmidt Sándor és Kocsis György* „Hatékonyság és ütéstechnika az ökölvívásban" c. tanulmánya. A szerzők — pontos matematikai elemzés alapján — kimutatják, hogy „az ökölvívó az ütés által előidézett rázkódások nagysága és gyakorisága arányában tudja felőrölni ellenfele fizikai és pszichikai ellenállását". Megállapításuk annyira igazolt és evidens, hogy félő, épp ezért nem fogják a gyakorlati szakemberek e tudományosan igazolt tényeket a munkájukban felhasználni, mert ismertnek tételezik. Az igazság azonban az, hogy e tanulmány új utakat szabhat az ökölvívás oktatási módszereinek. Ismételten hangsúlyozzuk: szükséges felfigyelni az általuk leírtakra!

A „Sport és sexus" problémájáról avatott szerzőként írt tanulmányt *dr. Frenkl Róbert* tanszékvezető főiskolai tanár. A jónevű orvos-fiziológus már több ízben is jelentetett meg e témáról cikket, de a jelenleg méltatott tanulmánya színvonal és mondanivaló tekintetében fölülmúlja eddigi munkáit. Tárgyilagosan, a hamis álszemérem korlátaitól mentesen tárgyalja e kérdés

KÖRPERERZIEHUNG
Heft 2/1972.

*György Berecz:* Einige theoretische Fragen der Wissenschaft der Körpererziehung (I.) ..... 33
*László Arday:* Das Individuum in der Mannschaft (I.) ..... 39
*Dr. Imre Kerékgyártó:* Erziehungszentrische Schule und Körpererziehung ... 46
*Tamás Nagy:* Interpretierung der „Übungen" im Lehrplan ..... 48
*Erzsébet Dobiné Mónus:* Einige organisatorische Fragen der Spezialklassen ..... 51
*Sándor Nagy:* Sitzendes Korbball ..... 53
*Mihály Kocsis:* Escuela Deportiva BRAFA 55
*UMSCHAU*

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ
№ 2 1972 г.

*Дьёрдь Берец:* Некоторые теоретические вопросы науки о физкультуре (I) ..... 33
*Ласло Ардаи:* Индивид в группе (I) ..... 39
*Д-р Имре Керекдьярто:* Школа с воспитательной профилю и физкультура ..... 46
*Тамаш Надь:* Толкование «упражнений» в учебной программе ..... 48
*Ержебет Добинэ Монуш:* Некоторые организационные опыты спецклассов ..... 51
*Шандор Надь:* Сидящий баскетбол ..... 53
*Михай Кочиш:* Эскуела Депортива БРАФА 55
*ОБЗОР*

legintimebb részleteit is. Imponáló sportszakmai ismeretei, magas szintű orvosi tudása és humanitása teszik lehetővé számára, hogy mondanivalója valamennyi edző és sportoló részére hasznos útmutatóként szolgáljon. *Arday László* „Az iskolai testnevelés jelenlegi helyzete és problémái" címen írt tanulmánya e kérdéskör fiziológiai oldalát emeli ki, és így nyújt értékes ismereteket. *Dr. Nyulászi János* „A 100 éves Budapest sportemlékeiből" c. írása arra hívja fel a figyelmet, hogy egy nemzet műveltségét a sporttal is le lehet mérni. *Dr. Ried József* az időjárási frontok pszichológiai hatásait mutatja ki „Meteoropszichológiai tényezők a sportban" c. tanulmányában. A szerző hivatott szakértője e kérdéskörnek — e témakörből írt kandidátusi értekezése is bizonyíték e mellett —, és mivel maga is élsportoló volt, szavainak hitelességét e tény még inkább fokozza. *Leszek Namylowski* a tudományos ismereteken alapuló táplálkozás fontosságáról ír. Tanulmányának címe: „Az ésszerű élelmezés és a versenysport". *Mutschler Mátyás* „Az aranymetszés elvének érvényesülése a mozgásritmusban" c. tanulmányát az aranymetszés elvének magyarázatával kezdi. „Az aranymetszés (más néven: mértani középarányos) meglehetősen általános törvényszerűsége az élő természet szerveződésének, életének". ... „Az aranymetszés: egy mennyiség olyan két részre osztása, amelyben egy nagyobb és egy kisebb rész keletkezik, s amelyek között a következő arányt találjuk: az egész úgy aránylik a nagyobbik részhez, mint a nagyobbik a kisebbhez". Ezt a képletet alkalmazza a szerző a különböző sportmozgásokban, és így von le figyelemre méltó következtetéseket mind a magasugrás, mind pedig a mozgástanulást általánosan jellemző törvényszerűségek szempontjából. *Koltai Jenő* „A helsinki atlétikai Európa-bajnokság dobóversenyeinek és a magyar versenyzőknek értékelése" c. tanulmányából egy nagy tudású, kiváló felkészültségű szakember véleménye bontakozik ki. S bár a tanulságokat elemző módon, ok-okozati összefüggésbe állítva értékeli, végkövetkeztetése imponálóan szerény: „A szakemberek széles kollektívájának kell összefogni, hogy alapos elemző munkával minél több okot felderítsünk, a müncheni jobb szereplés érdekében."

*N. Gy.*

2,40 Ft

# A testnevelés tanítása

**EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ**

**a Posta Központi Hírlap Irodánál**
**(Budapest V., József nádor tér 1.)**
**vagy bármely postahivatalnál**

**Előfizetési díj egy évre 14,40 Ft**
**fél évre 7,20 Ft**

**Pénzforgalmi jelzőszám: 215—96 162**

---

**Ne felejtse el a befizetési lap hátoldalán feltüntetni, hogy a lapot melyik lapszámtól kezdve kéri!**

INDEX: 25 824